шестой год издания

109380/,

РУССКАЯ ШКОЛА

ЗА РУБЕЖОМ

Книга 31

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии

1929

3(05)
537

СОДЕРЖАНИЕ № 31 (1):

Проф. С. И. ГЕССЕН: Иностранцы-очевидцы о советской школе . . 1
В. В. ПЕРЕМИЛОВСКИЙ: Задачи и принципы школьного изучения русской словесности 35
Ф. П. ДРАВНЕК: Система кабинетов во второй митавской государственной средней школе 49
А. И. ФОРМАКОВ: Русская основная школа в Латвии 59
Ю. Д. НОВОСЕЛОВ: Практические занятия по географии 69
Проф. К. И. ИВАНОВ: Подготовка преподавателей первоначальных и средних общеобразовательных школ в Болгарии 80
Н. Н.: Важное и неотложное дело. (К «Дню русского ребенка») . . . 86

Некролог:

Проф. Г. Я. ТРОШИН: Г. И. Россолимо 88
Н. Н. КНОРРИНГ: П. И. Кравцов 89
В. П. ШАПИЛОВСКИЙ: Ф. К. Фролов 90

Библиография:

Общая педагогика, организация народного образования, справочные издания:

Проф. А. В. МАКЛЕЦОВ: Из новейшей немецкой криминалогической и криминально-педагогической литературы о детях. — *П. П.* «Записки Дніпропетровського Інституту Народньої Освіти». — *Проф. И. И. ЛАПШИН:* «Русский Хоровой Вестник». — *Н. Ф. НОВОЖИЛОВ:* Statistická příručka republiky československé 92

Методики и учебники:

Проф. Д. И. ЧИЖЕВСКИЙ: В. И. Чарнолуский: Техника чтения. — *Проф. Н. М. МОГИЛЯНСКИЙ:* Г. И. Иванов: Краткий курс географии СССР 102

Педагогические журналы:

Е. Г. ШРЕЙДЕР: «Annali della Istruzione Media» 104

Детская литература:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: Е. Привалова и И. Халтурин: Что мне читать? Указатель литературы для детей старшего возраста 109

Съезды и конференции:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: Первая всесоюзная конференция историков-марксистов. — *Проф. И. Й. ВАБАЛАС-ГУДАЙТИС:* Пятая международная психотехническая конференция в Утрехте 111

Хроника:

Советская школа. Иностранная школа. Зарубежная школа 116
Объявления 128

SOMMAIRE:

S. HESSEN, prof.: L'école soviétique vue par des visiteurs étrangers. — *V. PÉRÉMILOVSKI:* Problèmes et principes de l'enseignement de la littérature à l'école. — *PH. DRAVNEK:* Système de laboratoires d'études au 2nd lycée d'état à Mitau. — *A. FORMAKOV:* École élémentaire russe à en Lettonie. — *G. NOVOSELOV:* Travaux pratiques dans l'enseignement de la géographie. — *C. IVANOV, prof.:* Préparation des maîtres d'écoles en Bulgarie. — *N. N.:* «La journée de l'enfant russe». — *NÉCROLOGIE. — BIBLIOGRAPHIE. — CONGRÈS ET CONFÉRENCES. — CHRONIQUE.*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Чехословакия: — Praha II., Rumunská, 1; *Латвия:* — J. Novoselov, Riga, Vilandes iéla, 13, dz. 7; *Польша:* — prof. D. Sokolców, Warszawa, Panska ul. 45, m. 2; *Франция:* — V. V. Roudnev, Paris (17) 33, rue de Prony; *Швейцария:* — prof. S. Karcevski, Genève, Université.

Kp 1210/VI (1929-1930) № 31-34 л

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией проф. **С. И. Гессена**, проф. **С. И. Карцевского, Н. Ф. Новожилова, Ю. Д. Новоселова, В. В. Руднева** и проф. **Д. М. Сокольцова**

Адрес редакции и конторы: Praha II, Rumunská ul. 1.

Год изд. 6-й | ПРАГА 1929 г. | № 31

MINISTERSTVA ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ SLOVANSKÁ KNIHOVNA V PRAZE

Иностранцы-очевидцы о советской школе

«Лучшими памятниками Ленину в настоящее время являются новая экономическая политика и те тысячи не-коммунистов, которых работа, планы, достижения видны повсюду — в канцеляриях, фабриках, школах и опытных учреждениях всякого рода по всему лицу коммунистической России».

Bartlet Brebner в сборнике «Soviet Russia» (стр. 9).

Зарубежный исследователь советской школы в двояком отношении ограничен в своем исследовании: он принужден, во-первых, пользоваться исключительно данными советской печати, которая хотя и представляет собою при внимательном и постоянном чтении вполне надежный источник, все же не может заменить непосредственного соприкосновения с действительностью; и, во-вторых, даже при всем желании сохранить всю возможную объективность и беспристрастие, ему очень трудно подняться над своим положением простого зрителя, насильно оторванного от соучастия в жизни родной ему школы. Иностранные очевидцы свободны от этих обоих недостатков, невольно искажающих перспективу в глазах русского зарубежного исследователя. Уже поэтому впечатления их о советской школе представляют бесспорный интерес. Как раз за последние два года целый ряд выдающихся иностранных педагогов и ученых посетили Россию и опубликовали свои впечатления о советской школе в ряде книг и статей, получивших несомненный и заслуженный отклик в педагогических и общественных кругах Европы и Америки. Все эти авторы, самым предупредительным образом принятые советскими властями, ехали в Россию с намерением воочию ознакомиться с грандиозным экспериментом массового переустройства школы в духе радикальной педагогики. Большинство их и вернулось из своей поездки в настроении, определенно благожелательном в отношении к современной русской школе и ее руководителям. Материал, ими собранный, способен поэтому в особенной степени исправить недостатки перспективы зарубежного исследователя и пролить ясный свет на положение школьного дела в советской России.

Не ставя себе задачей дать исчерпывающее изложение сюда относящейся литературы, мы остановимся здесь на наиболее значительных публикациях, примечательных или личностью автора или выпавшим на их долю успехом.

В этих обоих отношениях на первом месте следует поставить серию статей знаменитого чикагского педагога Джона Дьюи, имя которого известно каждому читателю педагогической литературы, самого заслуженного — наряду с Г. Кершенштейнером — теоретика демократической и трудовой школы. Посетив в двухмесячной поездке Россию летом 1928 г., Дьюи вынес самое благоприятное впечатление о советской школе, которое и высказал в ряде лекций, обративших на себя внимание широких общественных кругов Америки (Соед. Штатов), а также в серии статей «Впечатления о Сов. России», опубликованных им в еженедельнике «The New Republic» в самом конце прошлого года (14. XI; 21. XI; 28. XI; 5. XII; 12. XII; 19. XII; ниже цитируется просто: Дьюи с указанием номера статьи и страницы). С впечатлениями Дьюи вполне совпадают и впечатления другого американца-социолога и автора книги о новом воспитании Скотта Нирнига, посетившего Россию (тоже в двухмесячной поездке) зимою 1926 г. и опубликовавшего целую книгу, посвященную образованию в Сов. России (Scott Nearing: Education in Soviet Russia. Publ. by the Plebs League. London. Printed in USA, 1926, стр. 160; ниже цитируется: Скотт Ниринг с указанием страницы). Книга эта, превосходящая по восторженности своего настроения даже впечатления Дьюи, не случайно приводится самим Блонским в его информационной статье о сов. школе (Educational Yearbook of the Teachers College, Columbia University, 1926) как один из главных надежных источников об этом предмете на иностранном языке. Более критически, стараясь беспристрастно сопоставить хорошие и дурные стороны советской школы, относятся к ней авторы статей о народном образовании в Сов. России в сборнике «Soviet Russia in the second decade», изданном техническим комитетом первой делегации американских трэд-юнионов (edited by Stuart Chase, Robert Dunn and Rexford Guy Tugwell, The John Day Comp., New York, 1928; ниже цитируется под знаком «S. R.» с указанием страницы). Авторы Georges S. Counts и Charleton Washburne, известный создатель так наз. «Виннеткского плана» и автор книги о новом образовании в Европе, посетили Россию летом 1927 года, т. е. так же, как и Дьюи, во-время каникул, когда обычные массовые школы были, к сожалению, закрыты. Впрочем, по свидетельству Уошборна, ему, кроме функционировавших детских садов и опытных школ, удалось посетить несколько рядовых школ и беседовать с их учителями, подробно рассказывавшими ему о своей работе и предоставившими в его распоряжение обширный материал (работы учеников, инспекторские отчеты). Очень живое и интересное описание одной

такой поездки в отдаленную деревенскую школу шлиссельбургского уезда Уошборн дает в своей статье, помещенной в январьском номере лондонского журнала «The New Era» за 1928 г. (ниже цитируется под знаком «N. E.» с указанием страницы), всецело посвященного советской школе. Впрочем, номер этот наполнен агитационными статьями известных и случайных советских педагогов, и, кроме информационной статьи С. Шацкого и статьи Уошборна, в нем не имеется сколько-нибудь ценного материала. Все упомянутые выше работы, в общем благоприятно относящиеся к советской школе, написаны авторами, до настоящего времени совершенно не знавшими России и незнакомыми с русским языком. И если преждевременно было бы делать заключение, что, чем более автор знает Россию, тем отрицательнее отношение его к советской школе, то все же характерно, что обе работы, принадлежащие перу известных иностранных знатоков России, Р. Фюлоп-Миллера и А. Кальгрена, выносят довольно суровый приговор советскому педагогическому творчеству. Известный венский писатель, тонкий знаток и издатель посмертных рукописей Достоевского на немецком языке, R. Fülop-Miller посвящает советской школе обширную главу в своей нашумевшей книге «Geist und Gesicht des Bolschewismus» (Amalthea Verlag. Lpzg-Wien, 1926; ниже цитируется просто: Фюлоп-Миллер с указ. страницы). Относясь к большевикам, как к мастерам революции и воздавая должное их искусству вести за собой толпу, он видит положительные достижения просветительной политики сов. власти в чрезвычайном расширении элементарной грамотности, самое же «новое воспитание» представляется ему однако ничем иным, как «дрессировкой агитаторов и бюрократов в духе реакционной меттерниховской системы». Что обеспечение политического господства правящей партии есть основная цель всей советской просветительной политики, и каким образом цель эта в корне искажает все реформаторские попытки советских педагогов, делая невозможным на деле какое бы то ни было строительство новой школы, — показать это составляет задачу обширной главы, которую посвящает «третьему фронту» A. Kalgren в своей вышедшей по шведски и английски в нескольких изданиях книге «Bolshevist Russia» (London. George Allen & Unwin Ltd, 3 изд. 1927; цитируется: Кальгрен, с указ. страницы). Профессор копенгагенского университета по кафедре славянских литератур, этот швед, старый знаток русской культуры, ехал в Россию с ярко выраженными симпатиями к сов. власти, но, после нескольких месяцев пребывания в главных городских центрах и длительного путешествия по Волге, он вернулся суровым критиком, как общей, так и просветительной политики советского правительства. К сожалению, наблюдения А. Кальгрена, как и Ф. Фюлопа-Миллера, относятся к 1924 и 1925 годам, почему Дж. Дьюи и мог, например, не опорочивая их добросовестности, отвести их, как устарелые и — при крайне

быстром темпе развития советской действительности — не отвечающие уже современности (III, 40).

Впрочем, и А. Кальгрен и Р. Фюлоп-Миллер совершенно разделяют общую предпосылку всех решительно иностранных авторов о Сов. России, а именно — неразличение народа и власти, отожествление советского правительства с русским обществом, в силу чего все достижения последних лет безоговорочно приписываются советской власти. Но если первые делают это потому, что в 1924 и 1925 годах русский народ был еще совершенно подавлен сов. властью и даже внимательному наблюдателю трудно было подметить зачинавшуюся тогда только деятельность тех активных факторов внутри современного русского общества, которые — помимо и даже в прямой оппозиции к сов. правительству — являются подлинными носителями бесспорного ныне уже процесса возрождения и строительства школы (так же как и других областей жизни), то вторые не различают между народом и властью потому, что, не зная старой России, отождествляемой ими всецело с режимом царского самодержавия, и вращаясь, в течение своей кратковременной поездки, исключительно в правительственных кругах, они просто не видят ничего, кроме советской власти, которая признается ими естественной выразительницей всего русского народа в целом. Поэтому даже и отмечаемые ими недостатки советской власти объясняются ими обыкновенно свойствами русского народа. В настоящей статье мы постараемся дать картину сов. школы, как она вырисовывается по впечатлениям иностранных очевидцев, сопоставляя друг с другом черты, подмеченные отдельными авторами, и проверяя их подлинными данными официальной советской прессы. При этом само собой обрисуется перед нами и психология радикально-мыслящего иностранца, неудовлетворенного прозаической действительностью у себя на родине и с надеждой взирающего на тот грандиозный эксперимент, который кучка захвативших власть революционеров проводит в новой для них, почти что экзотической стране.

2

Что таково именно настроение путешествующих в Сов. Россию иностранцев, — это особенно ясно видно из предисловия к сборнику американских трэд-юнионов. Русский народ, говорит автор предисловия, Bartlet Brebner, привык к деспотическому правлению, и потому вполне понятно, что «батюшка-царь» сменился «сильным человеком коммунистической партии». Нынешняя Россия «может быть определена, как модель 20-го века деспотизма 18-го столетия» («S. R.», 9). Дьюи и Уошборн точно также вполне сознают, что в России правит олигархия. «Русская система управления в настоящее время подобна той, к которой население привыкло в течение

веков, именно — личная система; подобно старой системе, она носит во многом деспотический (regressive) характер» (Дьюи, IV, 65). Но правящее меньшинство это воодушевлено, по их мнению, наилучшими намерениями на пользу народа, в особенности же отсталого и невежественного крестьянства. Поэтому Дьюи — и это составляет основное положение всех его «впечатлений» — проводит резкую разницу между революцией и коммунизмом. «Революция была большим успехом, говорит он, тогда как коммунизм вышел из нее подмороженным» (Was a frost; III, 41). Революция пробудила дремавшие в народе силы, освободила сокрытую в нем энергию, вызвала наружу громадную силу «жизненности, храбрости, веры в жизнь» (I, 344). «Я понимаю теперь, что все эти освобожденные революцией силы отнюдь не являются функциями взглядов и надежд тех, кто привел в движение ход событий». Поэтому «я склонен думать, что не только современное состояние коммунизма (состояние не-бытия в буквальном смысле слова), но также и его будущее имеет меньшее значение, чем факт этой завершившейся революции души и духа (heart and mind), этого освобождения народа к сознанию самого себя, как определяющего фактора своей судьбы» (I, 343). При этом, по мнению Дьюи, развивается своеобразная диалектика.«Чем успешнее оказываются усилия создать новый дух и новую нравственность кооперативного социального типа, тем более сомнительной представляется природа той цели, которая в конце концов будет достигнута. Ибо, я вполне в этом убежден, это новое умонастроение, в той самой степени, в какой оно действительно ново и революционно, создает свое собственное будущее общество в соответствии со своими собственными желаниями и задачами. Это будущее общество будет несомненно весьма непохоже на характерный для западного мира режим частного капитала и индивидуальной прибыли. Но я думаю, что все шансы также в пользу того, что оно будет одинаково непохоже и на общество, к которому призывают правоверные марксистские формулы» (III, 41). В советской школе этот процесс переваривания победоносной революцией марксистской доктрины как раз особенно заметен. «Конечно, говорит Дьюи, в школах имеется еще масса пропаганды и марксистского догматизма (indoctrination). Но если существующая тенденция будет развиваться..., то, мне кажется, невозможно, чтобы интеллектуально свободное воспитание не противоборствовало рабскому принятию догмы, как догмы... Я думаю, что школы являются «диалектическим» фактором в эволюции русского коммунизма» (VI, 137).

Против правильности основной точки зрения Дьюи трудно возражать. Она вполне совпадает и с нашими собственными выводами, сделанными нами на основании изучения советской прессы и подробно развитыми в статье «Десять лет советской школы (книга 28-ая «Русск. Школы за руб.»). Чем более,

следуя своей внутренней закономерности, возрождается школа в Сов. России, тем более выплевывает она прививаемые ей извне официальной государственной доктриной яд коммунизма. И если в чем впечатления Дьюи все же вызывают сомнения, то это его оценка фактического положения дела. Совершенно правильно, и опять-таки в полном согласии с нашим изложением, он различает в развитии советской школы два периода: до 1922—23 г. — господство идей свободной и трудовой школы, преобладающее влияние американской педагогики и педагогики Толстого. «Затем наступила реакция в марксистском духе». «Школа была объявлена истинной трудовой школой лишь в той степени, в какой она подготовляет учащихся к положительной оценке и к принятию идеологии рабочего класса». И в настоящее время, говорит Дьюи, «пропаганда вездесуща». «Нигде в мире использование ее, как орудия управления, не носит столь постоянного, упорного и систематического характера, как в России настоящего времени». «В результате, пропаганда есть воспитание и воспитание есть пропаганда. Они более, чем смешаны, они отожествлены» (III, 41). Школа «слишком инфицирована пропагандистскими тенденциями» (II. 13). Но все же Дьюи настроен чрезвычайно оптимистично. Во-первых, самая пропаганда меняет свой характер: из навязывания определенной доктрины (марксизма) она все более и более становится «пропагандой делами, заключающейся в поднятии уровня народной жизни» (III, 41). В этом отношении особенное впечатление произвели на Дьюи два факта: группы рабочих и крестьян, заполняющих под руководством специальных гидов музеи, в частности такой музей, как Эрмитаж; наличие в каждой деревне избы-читальни и, в особенности, виденный им в Петербурге «Дом Народной Культуры», чудесное громадное здание, посещаемое ежедневно тысячами рабочих и не имеющее себе подобного в Соед. Штатах. Особенно поразило его то, что дом этот построен и содержится не правительством, а «добровольными усилиями проф. союзов. облагающих себя в размере 2% с заработной платы для того, чтобы обеспечить коллективной жизни рабочего такие возможности» (II, 13—14). Увы! лица, информировавшие Дьюи об этих фактах, не сказали ему, какой процент из виденных им в музеях «рабочих и крестьян» составляют делегаты разных партийных организаций, учащиеся партийных школ или даже просто безработные (хотя из того же американского сборника. стр. 231. Дьюи мог бы убедиться в том, что безработные составляют свыше 20% всего рабочего класса в Сов. России, что довольно своеобразно характеризует «пропаганду путем поднятия уровня народной жизни»). Не сказали они ему также того, что, по свидетельству самой советской прессы[1]), подавля-

[1]) Ср. хотя бы «Комсомольск. Правда» за 1926 г., № 2 (стр. 49), № 3 (стр. 63), № 4 (стр. 49).

ющее число изб-читален, в которых нет ничего, кроме приевшейся агитационной литературы, не посещается крестьянами, и что, в отличие от американских тред-юнионов, советские профсоюзы, будучи монопольными партийными учреждениями, являются фактически государственными, и, следовательно, «добровольное самообложение их на культурные цели» ничем по существу не отличается от принудительного государственного налога на заработную плату.

Вообще информация, которую Дьюи получал из «авторитетных» официальных источников, является сама по себе чрезвычайно характерной. «Когда я спросил о природе кооперативных лавок, рассказывает Дьюи, я получил сначала ответ, что это в действительности те же правительственные лавки, только под другим названием». «Но обратившись к более авторитетным источникам, я узнал, что дело обстоит как раз наоборот: кооперативное движение не только возросло в восемь раз по сравнению со своими многообещающими начатками до войны, но оно и организовано сейчас на совершенно автономных началах, согласно классическому Рочдельскому типу» (II, 11—12). Для нас существенно сейчас не это поразительное легковерие выдающегося американского педагога, даже не ставящего себе вопроса, возможно ли совместное существование автономного кооперативного движения Рочдельского типа и строго централизованного режима партийной диктатуры. Дьюи достаточно было бы обратиться хотя бы к тому же самому американскому сборнику о Советской России, чтобы убедиться в заведомой ложности полученной им информации. На стр. 258 сл. этого сборника автор статьи о советском кооперативном движении, не менее Дьюи благожелательно относящийся к советской власти, подробно выясняет, почему автономные принципы Рочдельских пионеров не только не осуществляются фактически в советском кооперативном движении, являющемся «политически в высшей степени централизованным», пользующемся монопольным положением в государстве, находящемся всецело в руках господствующего партийного меньшинства, но и принципиально отрицаются «русскими кооператорами», считающими, что Рочдельские принципы «приспособлены исключительно к экономической системе преобладающего капиталистического типа». В данной связи нам важно лишь установить, что «авторитетные информаторы» Дьюи очевидно сами в настоящее время растеряли свою первоначальную веру в спасительность марксистско-коммунистических принципов и готовы отдать преимущество «классическим» принципам западного «буржуазного» мира, в особенности англо-американского. В еще более сильной степени этим новым настроением охвачены, повидимому, правительственные педагогические круги, среди которых исключительно вращался Дьюи. «Нельзя сказать, говорит Дьюи, чтобы они были подавлены (depressed), но, не смотря на весь свой оптимистический энтузиазм, они произ-

водят впечатление людей, глубоко потрясенных противоборствующими им течениями, в силу чего у них самих нет уже уверенности, удастся ли им достичь той цели, которую они себе ставят, или они будут побеждены вставшими на их пути препятствиями» (III, 38). Поразило его и то, что Н. Крупская «была поразительно молчалива относительно вопросов школьной организации и управления» (VI, 134). Главным информатором Дьюи, произведшим на него наибольшее впечатление, был С. Шацкий. «Опытная станция» С. Шацкого в Москве и в калужской губ. представляет собою в настоящее время, повидимому, вообще один из главных козырей в руках советских педагогических властей. Всем иностранцам непременно показывается это действительно достопримечательное учреждение. Неудивительно, что и Скотт Нирингу Уошборн отводят С. Шацкому самое центральное место в своих впечатлениях, и что «The New Era» сочла необходимым поместить в своем упомянутом выше советском номере статью С. Шацкого, в которой этот заслуженный русский педагог попытался кратко сформулировать основные принципы своей педагогической практики.

Роль С. Шацкого настолько характерна в современной советской школе, что на ней следует подробнее остановиться. Дьюи, посвящающий Шацкому (не называя его имени) всю свою четвертую статью, вполне прав, говоря, что «история его носит типический символический характер». Совершенно верно, что этот восторженный последователь толстовской идеи свободного воспитания и новой американской трудовой школы (самого Дьюи) наткнулся на сильное противодействие со стороны полицейских властей старого режима, когда в начале девятисотых годов он основал в Москве свой «сеттльмент». Но только совершенное незнание до-революционной России и крайнее легковерие могло заставить Дьюи поверить в нелепую сказку (вряд ли Шацкий сам мог сказать это Дьюи), будто «за попытку ввести в России футбол он должен был провести несколько месяцев в тюрьме»[2]) (IV, 64). Напротив, и сам Дьюи об этом упоминает, благодаря широкой поддержке, оказанной ему московскими общественными кругами (не только отдельными лицами, а и земскими и др. учреждениями), С. Шацкому задолго добольшевистской революции удалось развить широкую и плодотворную реформаторскую педагогическую деятельность и основать в калужской губ. в 1911 г. свою известную опытную школу. Нельзя сказать, чтобы педагогические воззрения С. Шацкого не подверглись с той поры развитию. Но во всяком случае основным идеям своим он остался и до сих пор верен, о чем свидетельствует хотя бы его примечательная

[2]) Когда в сенсационном фильме холливудская дива заставляет казаков убивать учителя за то, что он учит детей читать, то она это делает ради авантюрного сюжета. Но зачем Дьюи снижается до уровня холливудской дивы, — непонятно!

книжка «Годы исканий», 2-е изд. 1925 г., «Мир», Москва, до сих пор, как нам доподлинно известно, раздаваемая им иностранным посетителям, как наиболее полное изложение его педагогического credo. Идеи эти: воспитание есть жизнь, а не подготовка к жизни; школа поэтому должна быть не навязыванием извне какой-то готовой культуры взрослых, а «организацией детской жизни»; она должна возможно теснее слиться с окружающей социальной средой, в которой растет ребенок, и, исходя в своем обучении и воспитании из материала, доставляемого окружающей средой, она в свою очередь должна воспитывающе влиять на эту среду, вбирая, таким образом, в круг своего образовательного воздействия и родителей ребенка. Дьюи совершенно прав, что эта идея «увязки (dovetailing) школьной работы со внешкольной социальной жизнью» и выработанная С. Шацким в течение его многолетнего опыта «техника изучения реальных условий социальной среды, которые влияют на учеников в их социальной жизни», являются не только «чрезвычайно интересными педагогическими новшествами», но и «новым и плодотворным методом социологического исследования» (IV, 65). Можно ли, однако, эту идею и эту технику считать порождением коммунистической педагогики? Сам Дьюи этого не утверждает. Напротив, он говорит, что Шацкий был раньше «даже не радикальным, а конституционным демократом» (IV, 64) и стал «убежденным коммунистом» лишь совсем недавно (1926 г.), когда окончательно убедился, что советская власть, в противоположность царской, не только не чинит ему препятствий, но оказывает ему «активное и официальное содействие». Если бы Дьюи мог читать по-русски, то он узнал бы, что руководящие советские педагоги далеко не всегда относились к Шацкому благожелательно. Так еще совсем недавно (в 1924—25 г.) А. Пинкевич характеризовал Шацкого в своем известном учебнике педагогики (т. 2, Москва, «Раб. Просв.», 1924—25 г., стр. 51 сл., 64, 77) как «мелкобуржуазного» и «псевдосоциалистического» педагога, помещая его в одну группу с немецким «социал-предателем» Каверау и совершенно недвусмысленно опровергая его педагогические взгляды тем, что он, хотя и не такой определенный «представитель буржуазии», как сам Дьюи, но все же «нигде печатно не солидаризировался с коммунистами, как это сделали П. Блонский и А. Калашников, а в своих произведениях никогда не попытался встать на позиции пролетариата». Между тем до сих пор учебник А. Пинкевича является одним из самых распространенных официальных пособий в РСФСР, и, конечно, Пинкевич, сам только что перекинувшийся тогда из «социал-предателей» в «коммунисты», уже в силу требовавшейся от него и свойственной ему угодливости, выражал не свое личное мнение, а мнение своего начальства. С тех пор С. Шацкий стал коммунистом, и «The New Era» печатает портрет его на одной странице с портретом А. Луначарского и самого А. Пинкевича — его недавнего сурового кри-

тика. И в это же самое время другая выдающаяся деятельница самого близкого С. Шацкому направления, Н. И. Попова, отстраняется от созданной ею опытной школы, несмотря на высокую успешность своей педагогической работы, засвидетельствованную хотя бы тем, что школа Н. И. Поповой в течение долгого времени неизменно показывалась, вместе со школой Шацкого, приезжавшим в Сов. Россию иностранцам. Думается, что если бы Дьюи знал все эти обстоятельства, он вряд ли решился бы на утверждение, что «нет на земле более жизнерадостного и счастливого класса людей», чем те русские интеллигенты, которые, хотя и не будучи коммунистами, «согласились искренне сотрудничать с советской властью, благосклонно принимающей их указания и даже их критику, как только она убедилась в их лояльности» (IV, 64). Вероятно, Дьюи действительно признал бы в данном случае «свой опыт ограниченным».

Впрочем, С. Шацкий вступил в партию, и не наше дело здесь вмешиваться в этот вопрос его внутренней совести. Важно то, что он был принят партией, и что этой ценой ему действительно не только удалось сохранить в неприкосновенности свою опытную станцию, но и удается сейчас оказывать очень сильное и бесспорно благотворное влияние на новейшую школьную политику сов. власти. Новые школьные программы РСФСР, которые вышли в 1927—28 гг. и сменили собою знаменитые программы ГУС'а 1923 года, потерпевшие такое жестокое крушение, являются, повидимому, в значительной мере его детищем. Здесь не место подвергать эти программы подробному анализу. Укажем только, что новые программы означают решительное отступление от самых основ правоверной коммунистической педагогики. Правда, в них по прежнему еще существует «комплекс» и очень много еще коммунистической пропаганды. Но «комплекс» уже не претендует заменить собою все другие предметы; даже в программах начальных лет обучения подробно разработан материал по русскому языку, математике, природоведению, впервые появляется программа по физическому труду; «комплекс» означает уже не сосредоточение всего подлежащего усвоению материала вокруг абстрактной идеи труда, как классовой борьбы, а лишь разумное требование, чтобы работа детей по отдельным предметам исходила из окружающей их социальной и природной среды; поэтому «комплекс» и ограничивается в новых программах уже только первыми четырьмя годами обучения, а в школе 2-й ступени «комплекс» окончательно уступает место отдельным предметам, оставаясь еще в виде нескольких дополнительных к обычной программе тем (двух-четырех и в седьмом году даже только одной-двух), разработка которых учениками должна служить «подытоживанием» и «применением» ими тех знаний, которые они приобрели на уроках отдельных предметов. Из «методического открытия пролетарской педагогики» комплекс приближается тем самым к тому, что осуществляется в венских школах под названием «Gesamt-

unterricht», с одной стороны, а в американских под именем «projekt method», с другой. Поскольку в школе Шацкого «комплекс» всегда осуществляется только в четырех начальных годах обучения (что подчеркивает между прочим и г-жа Lucy Wilson в своей статье в «The New Era», стр. 32 сл.), где он означал не «внедрение в головы учащихся» (дословное выражение А. Пинкевича) марксистской идеи классовой борьбы, а исхождение из окружающей детей природной и социальной среды, постольку в новых программах, действительно, мы имеем победу «мелкобуржуазной» идеологии Шацкого над «пролетарской» идеологией А. Пинкевича или, выражаясь проще, победу здравых понятий современной западной и американской педагогики над самодельным творчеством советских педагогов. Но это означает только, что С. Шацкий стал коммунистом для того, чтобы сделаться носителем освобождения советской школы от ее чисто служебной роли, как простой «надстройки» в коммунистическом государстве, т. е. попросту, как исключительного орудия диктатуры коммунистической партии.

Что школа в сов. России все больше и больше освобождается от яда марксистской пропаганды, которым она была «инфицирована», что в меру этого процесса школа в сов. России действительно возрождается. — в этом Дьюи совершенно прав. Он верно подметил этот сложный процесс диалектического перерождения советской власти, ведущий ее и в области школы к совершенно иным результатам, чем те цели, которые первоначально были ею самою намечены. Но Дьюи совершенно не ставит себе вопроса, каковы те реальные факторы, которые вызывают этот процесс, заставляя самих коммунистов (хотя бы и «нового приема») разделывать своими руками результаты первоначальной коммунистической школьной политики. Дьюи наивно думает, что коммунисты просто осознали свои ошибки, ведь это всё такие хорошие люди, думающие исключительно лишь о благе народа! Если бы в данном случае Дьюи действительно приложил столь высоко ценимый им социологический метод, то он вместе с нами убедился бы, что ликвидация того, что он сам называет «марксистской реакцией», и обращение назад к идеям западно-европейской и американской демократической педагогики является результатом крайнего давления на советскую школьную политику целого ряда реальных общественных факторов. В своей статье об эволюции сов. школы (кн. 28-ая «Русск. Школы за руб.») мы попытались подробно анализировать эти факторы и показать, какую роль сыграли они в той «новой школьной политике», которая определилась с конца 1926 г. и является совершенным аналогоном НЭП'а. Здесь достаточно будет только перечислить эти факторы. Это: 1) государственные потребности, в частности потребность государства в специалистах и вытекающее отсюда повышение требований академического преподавания, оказывающее в свою очередь давление на школу 2-й ступени и через нее на начальную

школу; 2) давление на начальную школу широких масс, все более открыто заявляющего свою волю крестьянства; 3) возрастающая роль национальных меньшинств, стремящихся не столько к насаждению коммунизма, сколько к скорейшему созданию своей интеллигенции; 4) упорное, хотя и пассивное сопротивление учительства, которое, будучи в 92% некоммунистическим, продолжает, где только может, традицию русской общественной педагогики. Впрочем, даже не производя этого социологического анализа, Дьюи достаточно было бы обратиться к общесоветской прессе, чтобы увидеть, что на верхах советской власти — именно в школьной области — идет сейчас самая решительная внутренняя борьба, в которую вовлечены и другие советские ведомства, как, например, Совнархоз, и которая проявляется хотя бы в уходе с их постов таких великолепно-марксистских фигур, как бывший украинский пом. наркомпроса Я. Ряппо, не говоря уже о самом расстрелянном наркомпросе Украины Шумском. Увы! все это оказывается совершенно сокрытым от глаз Дьюи. Он до того в руках своего московского гида, что даже не пытается проверить получаемых от него сведений. Так относительно известной московской опытной школы тов. Пистрака он пишет: «она была закрыта по случаю каникул, и поэтому мои сведения о ней получены не из первых рук. Но это действительное и успешное предприятие» (V, 136). Между тем основанное на реальном знакомстве сравнение опытной станции Пистрака, проводившей с чрезвычайной последовательностью все лозунги коммунистической педагогики, с опытной станцией Шацкого имело бы как раз особенное значение. Дьюи воочию убедился бы, какой вред приносит школе коммунистическая педагогика, и понял бы, почему «действеннсе и успешное» функционирование опытной станции Пистрака кончилось (повидимому, еще во время пребывания Дьюи в Москве) его отставкой.

Статьи Дьюи вообще полны самыми наивными недоразумениями, из которых мы отметим здесь только несколько главных. Госуд. Ученый Совет (ГУС) имеет, по его словам, «своей обязанностью вырабатывать планы социального и экономического развития России». «Педаг. секция есть органический член этого учреждения, являющегося, повидимому, первой в мире попыткой научного регулирования социальнсго роста» (VI, 136). Если бы Дьюи потрудился познакомиться на деле с деятельностью ГУС'а и его педагогической секции, то он убедился бы, что за все 9 лет своего существования ГУС не выработал ни одного плана, а педаг. секция успела выработать целых три плана преобразования школьных программ, из которых каждый последующий является отрицанием предыдущего. Впрочем, Дьюи достаточно было бы обратиться к цитированному уже сборнику комиссии американских тред-юнионов, чтобы узнать, что даже Госплан, с которым он, повидимому, смешал ГУС и который действительно претендует выработать пятилетний план разви-

тия промышленности и торговли для СССР, не ставит себе таких широких задач (см. «S. R.», статья Stuart Chase, в особ. стр. 35 сл.). Он бы убедился тогда, сколь фантастическим является его утверждение, что «комплексный метод требует от учителей знания Госплана, т. е. рассчитанных на ряд лет детальных проектов экономического развития страны» (V, 93). Трудно понять, как с этим представлением о сов. школе, предполагающим очевидно полную зависимость школы от совершенно централизованного государственного хозяйства и, следовательно, ее крайнюю централизацию, Дьюи сочетает утверждение, что «советское воспитание не сделало ошибки смешения единства школы с ее однообразием и что, напротив, централизация ограничена лишь конечной целью и духом, тогда как разнообразие в деталях не только разрешается, но и рекомендуется». Увы! поскольку разнообразие «разрешается», оно во всех деталях своих предписывается... из центра, почему и совершенно прав Уошборн, говорящий (на основании во всех отношениях более детального ознакомления с советской школьной действительностью, чем Дьюи), что «образование в России в высокой степени централизовано, будучи в школах того же типа крайне однообразным (uniform)» («S. R.», 307), что в отношении централизации и однообразия сов. школа идет даже дальше, чем Франция (The N. E., 11), и что «эта централизация является на долгое время сильнейшим препятствием (hindrance) к прогрессу» (ibid, 12). До чего доходит поверхностность полученной Дьюи информации, видно, наконец, еще из того, что введенный в заблуждение давно уже устаревшим термином «политехнического образования» и смешивая «семилетку» с «техникумом», Дьюи относительно семилетки говорит: «Иными словами, даже в этих безусловно профессиональных школах специальная подготовка к отдельной профессии отложена на последние годы обучения, после того как общий технологический и научный фундамент уже заложен» (V, 92). И в этом отношении гораздо правильнее оценивает положение Уошборн, усматривающий в факте «слишком раннего выбора детьми своей профессии» один из главных недостатков советской школьной системы («S. R.», 317 сл.) и заявляющий даже, что характерное для советской школы «игнорирование индивидуальных различий в способностях детей является прямо тупоумным (stupid)» (The New Era, 12).

Если отвлечься от этих недоразумений и наивностей, то в чем же усматривает Дьюи свидетельства возрождения сов. школы и процесса ее строительства? Это — педагогический музей в окрестностях Петербурга, «лучший музей естественно-научных и социальных педагогических пособий, какой я вообще когда-либо видел» (V, 93); образование национальных меньшинств в духе их культурной независимости; поразивший его энтузиазм учительства, работающего, не покладая рук, несмотря на тяжкие материальные условия труда; наконец, об-

щее впечатление от детей: «не то, что они делали, но их манера и способ себя держать, все это очень трудно передать другому». «Если принять во внимание их ужасную предыдущую жизнь и обстановку (речь идет о бывших беспризорных), то уходишь с чувством глубокого восхищения перед способностями народа, их породившего, и с несокрушимой верой в то, чего он может достичь» (II, 13). Мы менее всего склонны не придавать значения этим драгоценным впечатлениям, хотя и сам Дьюи признает, что «школьная система, так неадэкватно описанная мною, существует, впрочем, в настоящее время скорее качественно, чем количественно. Рассматриваемое статистически, осуществление ее оказывается чрезвычайно ограниченным» (V, 94). Все же впечатления Дьюи, действительно, свидетельствуют о несокрушимой силе русского народа, о том, что жизнь берет свое и начинает побеждать все те мертвящие схемы, которые навязываются ей извне беззастенчивыми экспериментаторами. Если в предисловии к новым программам 1927—28 гг., которые должны заменить собою неудачные программы 1923 г., Яковлева и Крупская имеют бесстыдство говорить о «законных издержках строительства новой школы», то это вполне понятно. Сущность большевизма заключается в том, чтобы смотреть на подвластный «сознательному меньшинству» народ как на простой материал, годный лишь на то, чтобы «унавозить собою будущую гармонию». И тот факт, что «массовый эксперимент» с программами 1923 г. оказался неудачным, т. е. в течение нескольких лет калечил детские души и разрушал школу, есть только небольшая часть тех громадных «издержек производства», в которые русскому народу обошлась его «Великая Революция». Страшная расплата за долгие века рабства и страшная цена за то «освобождение сокрытых сил», которым ныне так восхищается Дьюи! Гораздо труднее, однако, понять, что именно это столь беспощадное и в столь грандиозных, в летописях истории доселе действительно неслыханных, размерах происходящее экспериментирование в особенности импонирует иностранным очевидцам. И Дьюи, и Скотт Ниринг, и даже Уошборн («S. R.», 322) считают именно это в государственном масштабе происходящее экспериментирование одним из главных вкладов советской школы в мировую педагогику. В западных государствах, говорят они, только несколько опытных школ заняты экспериментами, и при том проводят их в разных направлениях и в разном духе. «Где, кроме как в Советском Союзе, имеют место такие эксперименты, производимые над сотнями тысяч детей школьного возраста, набранных непосредственно по месту их жительства?», восклицает Скотт Ниринг (50), сам описывающий массовые неудачи с введением в школы и комплексного метода (39 сл., 42) и Дальтонского плана (46, 49). «Свобода» школьных властей экспериментировать над детьми приводит его в восторг (9). «Советские образовательные учреждения, говорит он, отнюдь не рай. Они — поле битвы» (13). Знатный иностра-

нец, привыкший у себя на родине пользоваться благами гражданского мира, которые обеспечивает ему правовой строй, он не видит того, что «свобода» советских школьных политиков есть лишь оборотная сторона совершенного бесправия и рабства всего русского народа. Как человек, нормально дышащий воздухом, не замечает его ценности, так и он, полной грудью дышащий воздухом свободы, не замечает того, что принудительному «массовому экспериментированию в государственном масштабе» в Западной Европе и Америке мешает охраняемая здесь правом и свободой самоценность человеческой личности. Впрочем, Дьюи, повидимому, все же догадывается об этом. «Хотя эксперимент этот, говорит он (VI, 135), является одним из самых интересных экспериментов, производимых на нашей планете, я все же должен откровенно сказать, что по эгоистическим основаниям я предпочитаю видеть его производимым в России, чем в моей собственной стране». Но если так, если русские дети не заслужили того, чтобы с ними обращаться не как с простым материалом для экспериментов, а как с самоценными личностями, то чего стоят все восторженные похвалы по адресу русского народа? Чего стоит весь большевистский эксперимент и весь тот будущий — правда, «еще неясный в своих очертаниях, но несомненно счастливый», по мнению Дьюи, — строй, к которому эксперимент этот должен привести, раз предпосылкой его является бесправие и рабство народа? Но знатному иностранцу и в голову не приходит, что русский народ, веками пребывавший в рабстве, может тоже, наконец, желать и свободы и права, тех самых свободы и права, без которых жизни своего собственного народа он не может себе и представить.

3

Что «свобода» самих экспериментаторов есть, однако, в значительной степени мнимая свобода, — это ясно видно, когда читаешь сейчас книгу Scott Nearing'a. Восторженный поклонник советской власти, к тому же не знающий русского языка, он естественно принужден был ограничиться в своих впечатлениях преимущественно той информацией, которую получал из официальных источников. В книге его очень много списаний виденных им опытных городских школ и других показательных учреждений, много бесед с представителями школьной власти, и этим объясняется, повидимому, почему книга его столь противоположна книге Kalgren'a, которая, будучи написана одновременно (1924—25 г.), основана преимущественно на впечатлениях, вынесенных из посещения обыкновенных городских и деревенских учреждений, и на цитатах из обыденной советской печати. Сопоставление утверждений Скотта Ниринга с впечатлениями Кальгрена вскроет перед нами ту пропасть, которая существует между показной и обыденной сто-

роной советской школы, а сопоставление их с позднейшими данными, приводимыми в статьях Каунтса и Уошборна, а также с данными самой советской печати, покажет нам, в какой мере то реальное строительство школы за последние 4 года, о котором говорит Дьюи, пошло путями, совершенно отличными от «свободной воли» коммунистических экспериментаторов.

В доброй воле советской власти уничтожить безграмотность и ввести всеобщее обязательное обучение не приходится сомневаться. Но действительно ли советская кампания против безграмотности оказалась столь успешной, как это утверждает Скотт Ниринг (154)? «В 1928 году, повторяет он слова Ряппо, каждый человек на Украине, в возрасте между 10 и 35 годами, будет уметь читать и писать» (148). По свидетельству официальных сов. источников, изданных в 1928 г., в действительности только 66,9% населения этого возраста оказались на Украине грамотными[3]). По всему же СССР, по данным последней переписи 1926 г., число безграмотных составляло 604 на 1000 населения[4]). В РСФСР положение не лучше. Начальник Главсоцвоса Наркомпроса этой самой большой республики СССР в конце 1928 года писал: «Больше ¼ детского населения страны не имеет элементарного начального образования... Если мы будем двигаться вперед с тем же темпом, с которым мы подвигались, в 1933 г. будем иметь бóльшую детскую неграмотность, чем мы имели в 1915—1919 годах»[5]). Основываясь на том, что он видел в ряде деревень, и на данных сов. печати, Кальгрен объясняет в своей книге (255) причины этой неудачи, вполне определившейся уже тогда, когда Скотт Ниринг доверчиво повторял хвастливые заявления помощника наркомпроса Украины: это — чрезмерно бюрократическая постановка всего дела, отсутствие общественной самодеятельности, с одной стороны, и использование ликвидации безграмотности, как орудия коммунистической пропаганды, с другой. Внешкольные учреждения, говорит старающийся быть объективным Counts, «может быть и являются орудием пропаганды коммунизма или материализма, или теории солидарности рабочих классов, но они все же учат также читать и писать, встряхивают застывшие мозги крестьянства и несут свет знания в самые темные углы России» (301). Совершенно в том же духе говорит и Фюлоп-Миллер: грандиозная политическая пропаганда, развитая большевиками, имела все же своим следствием чрезвычайное расшире-

[3]) См. изданные ЦСУ «Краткие сводки Всесоюзной переписи населения 17 декабря 1926 г.». Вып. VII. (Возраст и грамотность населения СССР). М. 1928. Простой подсчет данных таблицы V-ой, помещенной на стр. 38, 39 сл., дает, что на 14.458.907 душ обоего пола населения УССР в возрасте от 10 до 35 лет число грамотных достигает 9.678.749 чел.

[4]) То же издание, стр. 85. Общее число неграмотных на 146.965.926 населения СССР (без северных округов Якутской АССР и Туруханского края), учтенных переписью 17 дек. 1926 г., определяется в 88.724.985 чел.

[5]) См. статью «В защиту однокомплектной» («Учит. Газ.», № 38 (213) 1928 года.

ние грамотности (242). Иностранцу большевистский режим представляется неизбежным наследником царского режима. Он совершенно не видит третьей возможности — демократического правопорядка, являющегося для него привилегией Запада. Дьюи прямо заявляет о том, что советский режим можно противопоставлять только царскому режиму, а не «воображаемой демократической системе» (IV, 65). Поэтому не будем и мы ставить вопроса, не была бы борьба с безграмотностью, лишенная в демократическом режиме тех недостатков, которые являются ее неизбежными спутниками в коммунистическом строе, более успешной, и признаем, что по сравнению с царским режимом большевикам действительно удалось понизить процент безграмотных, хотя и в гораздо меньшей степени, чем они сами того ожидали. В настоящее время во всяком случае советская организация этого дела является уже бесспорной помехой для дальнейшей борьбы с безграмотностью. Пропаганда сделала свое дело, первоначальный энтузиазм окончательно испарился, она вызывает к себе ныне только недоверие населения, и самый тип пропагандиста-ликвидатора безграмотности не пригоден уже для дальнейшей успешной работы. В отличие от иностранных очевидцев сами советские деятели давно уже осознали это положение дела. Работники ликпунктов, пишет «Комсомольская Правда» (№ 4 за 1926 г., стр. 134), «не дооценивают необходимость организовать вовлечение в ликпункты, в то же время избегая каких либо мер принуждения... Надо на фактах жизни, действительности — близкой, доступной крестьянину, выхваченной из его деревни, его волости, района, показать вред безграмотности и пользу грамоты». Сейчас же «по содержанию и методам работы» ликвидация безграмотности ведется так, что «угрожает почти всем окончившим ликпункты скорым рецидивом безграмотности» (Народное образование в СССР в 1925—26 уч. году. Изд. ЦСУ. М. 1926 г., стр. 62).

109380

«Все дети в Советском Союзе обязаны посещать школу». «Массовая школа есть школа, через которую по предположению все дети должны пройти. Она включает в себя возрасты от 8 до 18 или даже 19 лет. Все дети в СССР в конце концов будут посещать школу в течение этих лет. В настоящее время недостаток зданий... делает обязательное обучение еще невозможным» (33). Если эти утверждения Скотт Ниринга свидетельствуют о крайней безответственности и легкомыслии американского журналиста, то, с другой стороны, они ярко характеризуют также и способ информации советскими школьными властями иностранцев. Не будем приводить здесь последних цифр, опубликованных официальной советской статистикой для внутреннего употребления[6]). Ограничимся теми цифрами, которые приводят Counts и Washburne в своих статьях, помещенных в американском сборнике, и которые сообщены были им

[6]) См. «Русск. Школу за руб.», кн. 29—30, стр. 821 сл.

теми же советскими властями, не решавшимися в данном случае слишком уже отступать от действительности. Оба автора правильно сообщают, что план введения всеобщего обучения имеет в виду только четырехлетнюю обязательную школу (возраст от 8 до 12 лет) и что, рассчитанный на осуществление в течение 10 лет, он к предположенному сроку (1933—34 г.) не будет осуществлен. В настоящее время (1927 г.) от 15 до 30% детей школьного возраста не охвачены школой, при чем фактически начальное школьное обучение носит «крайне жалкий» (pitiably meager) характер, продолжаясь всего 3—4 года, а во многих деревенских местностях дети обучаются в школе только 4 месяца в году («S. R.» 299, 312, 317). Чем же объясняется такая резкая разница между добрыми намерениями сов. власти, получившими свое отражение в утверждениях Скотта Ниринга, и печальной действительностью? Уошборн объясняет эту отсталость советской школы по сравнению с западными государствами «бедностью» советского государства (ib. 317). Это бесспорно верно, хотя эта самая бедность советского государства не препятствует ему содержать военные силы в размере, не меньшем царской армии, и тратить на них средства, не меньшие, чем те, которые тратились на армию при царском режиме. Можно ли однако сказать, что фактический темп развития всеобщего обучения соответствует тому значению, которое советская власть на словах придает народному образованию? Указывая, что за 12 лет (с 1914 по 1926 г.) число охваченных школой детей повысилось на 2 миллиона, Каунтс в своей статье считает этот факт одним из главных и бесспорных достижений советской власти. Чрезвычайно характерен весь способ аргументации в данном случае благожелательного к сов. власти американца. Он совершенно не задает себе вопроса, каким темпом шло бы развитие всеобщего обучения в России при некоммунистическом режиме, — и не только при невозможном «воображаемом демократическом строе», но и при сохранении старого царского режима. Хотя он и не хочет «преуменьшать или умалять заслуг графа Игнатьева и его сотрудников в деле реорганизации народного образования в России» (ib. 268), и, следовательно, слышал о думском законодательстве и о работе земств по введению в России всеобщего обучения, все же дооктябрьская Россия представляется ему каким-то мертвым царством, в котором не было никакого движения и роста. Поэтому, приводя таблицу роста начальной школы с 1920 по 1926 г., он ограничивается сравнением этих цифр с цифрами 1914 г., совершенно не задаваясь вопросом о том, каков же был рост начальной школы за последние десять лет царского режима. Если мы дополним таблицу Каунса соответствующими данными на 1 янв. 1903 года[7]), то сравнительный рост начальной

[7]) Срв. «Ежегодник России 1908 г.». Спб. 1909. Статья В. Солнцева «Нач. образование в России по данным 1903 г.». Стр. CIV—CXCIII.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 31
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 19 - 38

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

школы при большевиках и в добольшевицкой России выразится в следующих цифрах:

Годы	Число школ нач.	Число учащихся
1903	106.925	5.547.459
1914	104.610	7.236.000
1926	100.933	9.434.000

Это значит, что, тогда как за последнее десятилетие до войны количество учащихся в нач. школах возросло на 30%, за первое десятилетие сов. власти число охваченных школой детей возросло только на 23%. Правда, это были годы войны, голода и революции. Но, с другой стороны, и в 1914 году принятые уже законы о введении всеобщего обучения еще не вошли в силу. Революция во всяком случае не ускорила темпа введения всеобщего обучения. Процесс замены мелких школ более крупными (чем объясняется сокращение их числа) и роста числа учащихся протекает после революции тем же самым темпом, как и до нее. Большевики — а вслед за ними и иностранные очевидцы — совершенно напрасно приписывают себе то, что есть результат естественного роста России, в том числе и ее начальной школы. Что рост этот имеет место не благодаря советской власти, а скорее вопреки ей, что как царский режим сковывал рост начального образования, так и советская власть объективно все более и более становится помехой этому росту, каковы бы ни были субъективные намерения ее вождей, — это следует ожидать уже из того, что всякая общественная инициатива в школьном деле стрицается советской властью в степени бо́льшей, чем царской. Царское самодержавие подозрительно относилось ко всякой общественной попытке расширения школьного дела. Но в Сов. России впервые школа объявлена монополией правительства, несмотря на то, что правительственная школа не удовлетворяет потребности населения. Лучше отсутствие школы, чем не наша (не коммунистическая) школа, — таков основной принцип советской школьной политики. И К а л ь г р е н, опять таки на основании своих личных наблюдений, показывает, что именно этот взгляд на школу, как на орудие «пролетарской диктатуры», отдаляет школу от населения и «снижает значение школы в русском народном образовании» (275 сл.). Дело доходит до того, что крестьяне сплошь и рядом бойкотируют школу (о том, что школа не удовлетворяет население, говорит и У о ш б о р н, «S. R.», стр. 318, хотя и не указывает основной причины этого поразительного факта). Между тем, какое значение могла бы иметь общественная инициатива в расширении начального образования, показывает хотя бы сравнение советских татарских школ со школами, содержимыми мусульманскими общинами, этими единственными не-правительственными школами, терпимыми в Сов. России, очевидно, по соображениям иностранной восточной политики. По словам официальной «Правды» (1926, № 197), требующей их закрытия, эти религиозные татарские школы во всех отноше-

ниях процветают, тогда как советская татарская школа прозябает. Лучше оборудованные, обслуживаемые более опытным персоналом, ближе стоящие к населению, эти школы и посещаются бо́льшим количеством учащихся. Да, но зато это — клерикальные школы, скажет просвещенный иностранец, привыкший свысока смотреть на всякого чужого Бога. Однако, надо еще доказать, что «атеистическая религия» советской школы, которую и сам Уошборн называет «плачевной» (deplorable, стр. 320), лучше мусульманской. И во всяком случае, если вместе с Уошборном и Фюлоп-Миллером считать, что, будучи в своем роде тоже клерикальной, советская школа все же распространяет элементарную грамотность, то то же следовало бы признать и за школой мусульманской.

Но, быть может, эта неохватывающая всего населения школа в большей, чем раньше, мере удовлетворяет нужду в школе рабочего населения? Ведь «классовый прием», введенный в школу сов. властью, имеет целью отнять привилегию образования у «буржуазии» и сделать образование, напротив, привилегией рабочих и беднейших крестьян. «Повсюду в Западном мире, говорит Скотт Ниринг, образование было привилегией господствующих классов и было закрыто для рабочих. В советском рабоче-крестьянском государстве оно доступно рабочим и крестьянам (и их детям)» (159). Он восхищается тем, что в Сов. России в большей мере чем где-либо «образование предоставляется в согласии со способностями» (152). Нигде не выдается столько стипендий, «вполне достаточных для окончания курса в школе без необходимости обращаться к поддержке родителей». Хотя при получении стипендий и имеет место иногда фаворитизм, все же «способные учащиеся имеют в СССР лучшую возможность получить дальнейшее образование, чем в какой бы то ни было другой большой стране мира». Приводя в пример «Тимирязевскую» сельско-хоз. академию в Москве (бывшую Петровско-Разумовскую), он, на основании полученной им информации, утверждает, что в настоящее время (1924 г.) «студенчество этого учреждения почти всецело состоит из детей крестьян и рабочих», и что «данные по другим высш. учебн. заведениям показывают тот же процент» (130)[8]). О «систематическом расширении привилегий образования» говорит и Каунтс, считая это расширение одним из главных

[8]) Насколько соответствует действительному положению вещей получавшаяся Скоттом Ниринтом информация видно из данных, приводимых в таблице, помещаемой нами на след. стр. Даже сейчас (март 1929 г.) социальный состав учащихся в высших учебных заведениях признается советской властью настолько неудовлетворительным, что ЦК ВКП(б) признал необходимым и в предстоящем 1929—30 уч. году «сдать в студенты» 1.000 коммунистов, в том числе не менее 15% женщин. В составе командируемых должно быть не менее 75—80% рабочих; эти рабочие должны иметь не менее 5 лет производ. стажа и 3—4 лет партийной работы; для служащих устанавливаются еще более «высокие» требования. («Кр. Студ.» 1929, № 11).

достижений сов. школьной политики. Как же обстоит дело в действительности? Вот таблица, помещенная в официальном советском издании («Нар. образование в СССР по данным текущего обследования на 1 янв. 1925 г.» Вып. II. М. 1926, стр. 45 сл.).

Учащиеся в	Рабочие	Крестьяне	Дети служ.	Неизв.	Всего
высш. уч. завед. .	18,0%	22,9%	43,3%	15,8%	100%
школах II ступ. . .	15,0%	24,0%	37,0%	24,0%	100%
школах 9-летках .	28,0%	14,0%	36,0%	22,0%	100%
низш. проф. школ. .	42,7%	18,6%	27,6%	11,1%	100%

Из этой таблицы видно, что, тогда как в низшей профессиональной школе рабочие и крестьяне составляют вместе более 60% учащихся, в школах повышенного типа и высш. учебн. заведениях наблюдается как раз обратное отношение: здесь 60% учащихся составляют дети так наз. «буржуазных классов», которые, несмотря на «классовый прием», всякими правдами и неправдами пробиваются в школу высшего типа. За последние два года положение в этом отношении не только не улучшилось, но даже ухудшилось. На заседании пленума ЦК Комсомола одним из докладчиков приведены были данные Госплана, из которых, по словам его, следует, что «за последние два года процент детей рабочих в девятилетке снижается с 15% до 13,6%. Вместе с этим процент детей служащих в девятилетке возрастает с 37,1% до 42,7%... К концу обучения школы рабочее ядро неуклонно снижается. Как правило, лишь одиночки учащиеся из рабочей прослойки доходят до старших групп школы 2-й ступени и девятилетки. Если на первом году обучения в девятилетке рабочее ядро составляет 34,4%, то на восьмом году обучения оно снижается до 18,8%. Взятые нами наугад цифры во Владимирской школе показали, что школу окончило 23 человека, из них рабочих 1. В Москве 57-ю школу окончило 62 человека, из них рабочих — 2. В 33-й школе выпуск — 85 человек, из них детей рабочих — 9... Школа № 22 при фабрике «Красная Звезда» выпускает 99 человек, из них рабочих — 27. Такая же картина имеется не только в Москве, но и во всех других пролетарских центрах» («Учит. Газета», 2 ноября 1928 г.).

Из этой замечательной цитаты воочию видно, что представляет собою на деле «пролетарская» диктатура, давно уже выродившаяся в олигархию партийного аппарата над рабочим классом. «Фаворитизм» является отнюдь не исключением, как думает Скотт Нирнг, а общим правилом. И причины этого лежат в том же уже известном нам использовании школы как орудия партийной диктатуры в результате отрицания большевиками демократии и самоценности человеческой личности. Приобщить по настоящему широкие массы трудящегося народа к высшему образованию может только демократическая школа, планомерно отбирающая наиболее одаренных учащихся, независимо от их социального положения, из широкого

резервуара общенародной школы и предоставляющая им реальную возможность продолжать образование. Так обстоит дело — хотя, быть может, еще и не совсем совершенно — в Америке и в Англии, и нам даже как то странно напоминать об этом самим американцам. В советской же школе отбора наилучших не производится. Школа здесь совершенно не считается с индивидуальными различиями в среде учащихся. Несмотря на всю свою благожелательность к сов. власти, Уошборн, который добросовестнее других изучил все доступные ему материалы, особенно подчеркивает это обстоятельство. В сов. школе, говорит он, «нет почти никакого приспособления к индивидуальным различиям среди учащихся» («S. R.», 318), и практику эту он не затрудняется назвать «тупоумной» («The New Era», 12). Для громадной массы детей «выбор профессии определяется поэтому в слишком раннем возрасте» («S. R.», 318). Этот недостаток сов. школы Уошборн приписывает «бедности». В этом есть бесспорно доля истины: школа должна подняться до известного высокого уровня, чтобы начать осуществлять планомерный отбор способных, в особенности если этот отбор хочет быть «дифференцированным», т. е. предоставляющим различным психологическим типам учащихся наиболее соответствующие им различные типы повышенного образования. Но советские педагоги, руководимые теорией «классового отбора», не хотят этого делать и принципиально. Вот что пишет, напр., один из вождей советской педагогики в официальном издании: «Отбор исключительно даровитых и талантливых людей... по крайней мере на ряд лет неприемлем. Он означал бы закрытие дверей высшей школы для пролетариата и крестьянства. Через некоторое, более или менее продолжительное время, когда общий уровень развития и образования широких масс пролетариата и крестьянства значительно повысится, мы, может быть, и сумеем перейти к системе отбора исключительно талантливых и одаренных студентов из рабочих и крестьян. Пока же надо ставить ставку на рабочего и крестьянина нормального развития, так сказать середняка по подготовке». («Какого инженера должны готовить наши ВТУЗ'ы. Отзывы деятелей промышленности, науки и техники. Гос. Изд. Москва. 1928; стр. 11). Так говорят и думают в центре, а в провинции лозунг этот приобретает формы, которые Уошборн справедливо сам называет преступными («навязывание детям сов. школой коммунизма, многим из нас представляется преступным» («The New Era», 12). «В наших учреждениях соцвоса, пишет один профессор педагогики на Украине, учатся дети, которые часто настроены мелко-буржуазно, а иногда и явно контр-революционно». «Так вот такого ребенка наша школа учит читать, считать, писать, чтобы он стал еще умнее. Иначе говоря, мы научаем своего же врага, как с нами бороться... За свои деньги (!) воспитываем себе же врагов» (статья проф. Задерыголовы, в «Записках Дніпропетров-

ського Інституту Народньої Освіти». Т. II, 1928, 113 сл.). Что это не простые слова, а и действительность, — об этом свидетельствует А. Кальгрен, рассказывающий в своей книге, как группа родителей была арестована за то, что попыталась организовать на дому обучение для своих детей, не принятых в среднюю школу. «Полицейская стража пред вorотами образования. Царский режим не был на треть так плох, как это!» восклицает Кальгрен (286 сл.). Не желая «воспитывать за свои же деньги врагов», советская школа предпочитает допускать к повышенному образованию не наилучших и наиболее способных, а наиболее послушных и надежных, тех, кто являются «пролетариями и беднейшими крестьянами» по своему «настроению». Не мудрено, что эти пролетарии, выскочившие благодаря своей приверженности к сов. власти или угодливости, не в состоянии удовлетворять академическим требованиям, как бы ни были они понижены, и в массе своей, как показывает приведенная выше статистика, не кончают учебных заведений. В силу своей грубой механичности, имеющей своей откровенной целью удержание в своих руках политической власти, школьная политика сов. власти обращается против себя самой, как это мы видели уже и в других случаях. К этому присоединяется еще и то, что стипендии, выплачиваемые своим же преданным слугам, достаточны для агитации, чтобы содержать среди студенчества своих зависимых агентов, но не для продолжения образования. В противоположность восторженному Скотту Нирингу и Каунтсу, тоже удивляющемуся большому числу стипендий (25% всех учащихся в техникумах и 50% студентов в высш. уч. завед. — стипендиаты; сюда, очевидно, причислены и учащиеся в партийных школах, которые, разумеется, поголовно, — стипендиаты; «S. R.», стр. 401), вот что пишет о студенческих стипендиях (и это даже в коммунистическом «Свердловском» университете) Фюлоп-Миллер: «стипендии правительства чрезвычайно низки, и многочисленные слушатели рабочих высш. уч. заведений ведут нищенское полуголодное существование. Студенчество организовало бюро по приисканию поденной работы, которое доставляет нуждающимся работу на пять, шесть дней в месяц. Когда в Москве имела место сельско-хозяйственная выставка, многочисленные студенты и студентки работали на ней как гиды, носильщики и ремесленники; многие студенты живут сейчас от продажи папирос на улице» (422). Что с тех пор дело не изменилось к лучшему, об этом постоянно свидетельствует советская печать. В последнее время участились жалобы на то, что мизерная стипендия, выдаваемая студентам (35 руб. в месяц, что равно 15 зол. рублям), отнимается у студентов на четвертом году обучения — в предположении, что за это время они уже успели найти себе заработок и приспособиться, и потому, что надо купить стипендией возможно большее количество новичков-студентов. Вполне понятно, что это ведущее нищенское

существование студенчество ничем по внешнему облику не отличается от «рабочих и крестьян» (которых на Западе впрочем трудно отличить от «буржуев»), как о том свидетельствуют многочисленные фотографии в книге Фюлоп-Миллера. И не оно ли составляло главную массу тех «рабочих и крестьян», присутствие которых в Эрмитаже и других музеях привело в такой восторг Дьюи?

По вопросу о программах и методах преподавания впечатления иностранных наблюдателей на первый взгляд очень сильно расходятся. Дьюи, Скотт Нирринг и даже Уошборн повидимому считают эту сторону советской школьной реформы особенно удавшейся и плодотворной. Кальгрен, напрогив, подводя итоги своим впечатлениям, приходит к выводу, что введение новых программ и методов «смогло только разрушить старую школу, но оказалось неспособным поставить на ее место что-либо устойчивое» (280 сл.). Но если присмотреться внимательнее к приводимым нашими авторами данным, то мы увидим, что данные эти в общем поразительно совпадают. Личные впечатления Дьюи в этом вопросе, повидимому, ограничиваются одной только школой Шацкого (по крайней мере о ней только и идет речь в его статьях). Уошборн тоже видел в действии только эту школу и детские сады, произведшие на него самое лучшее впечатление. Думается, что это впечатление правильно: детские сады, действительно, наиболее свободны от коммунистической пропаганды, и приобщение детей от 3-х до 7-милетнего возраста к марксистской теории классовой борьбы ограничивается, повидимому, только «участием в национальных (?) празднествах», «украшением стен портретами популярных лидеров революции» и «ленинским уголком, который устраивается в каждом детском саду» («The New Era», 28). Русская учительница здесь более всего предоставлена самой себе и могла проявить в полной мере тот свой «открытый, интеллигентный, восторженный характер», который справедливо пленил Уошборна. Точно также и посещение им одной сельской школы в каникулярное время свидетельствует о том, что русские учительницы с успехом продолжают традицию прогрессивной педагогики начальной школы, соединяя обучение чтению и письму с рисованием и рукоделием (приготовлением детьми игрушек). Никаких, однако, личных впечатлений о том, как в рядовой начальной школе на деле применяются комплексный и лабораторный методы и программы ГУС'а, мы у наших авторов не находим. Один только Кальгрен описывает виденную им в одном небольшом селе на Волге школу, преподавание в которой он справедливо называет «каррикатурным» (270). Впрочем, Скотт Нирринг беседовал с рядом учителей о новых программах. Все они очень одобряли новые программы. но жаловались на то, что программы эти гораздо труднее прежних, требуют от учителя знаний и напряжения, которых от

него не всегда можно требовать в настоящее время (34, 39). И хотя он сам пишет, что «наибольшие препятствия к введению новых планов были фактически оказаны со стороны учителей» (106), он все же решается утверждать, что «комплексный метод был проведен учителями на местах с большой добросовестностью» (103). Однако, даже Скотт Нирнг признает, что эти, «по мнению советских педагогов, наилучшие программы, которые когда-либо имели русские школы» (99), «оправдали себя на деле только для первых трех или четырех лет обучения» (42). Что касается второй ступени, то советские педагоги ему откровенно говорили, что они не нашли еще решения проблемы. «В настоящее время это один из самых главных пробелов в советском плане школьной реформы». Проект Шацкого — разрешить проблему тем, что дети городских школ будут на несколько месяцев переводиться в деревню, — представлялся им самим «слишком дорого стоющим» и потому фантастическим. Дальтон-план в тех случаях, где он применялся, оказался неудачным и был оставлен (школа в Дмитриевске, 46, и Эдисоновская школа в Москве, 49). Очень часто, описывая виденное им преподавание, Скотт Нирнг говорит, что оно происходит по старинке (old-fashioned way, 55 и др.). Еще резче общее заключение Уошборна, составленное им, повидимому, на основании полученных из бесед со школьными властями сведений. «Комплексный метод, говорит он (312), был введен слишком поспешно к невыгоде школ и неудовольствию учителей (for the welfare of the schools of the happiness of the teachers). Всем учителям было предписано пользоваться им, но у них не было ни достаточной подготовки. ни необходимых материалов. В своей реакции против формализма царских школ учителя впали в другую крайность, позволяя детскому интересу диктовать решительно все. Уровень знаний снизился. Работа приобрела характер простого рассказывания (informat) и утратила всякое действенное значение. Родители были отчуждены от школы. В результате наступила реакция: школьные власти приступили к более основательной разработке программ, к более реальному надзору за их выполнением, к более действительной подготовке учительства и частичному отходу назад — к признанию значения научных предметов (academic subjects). В настоящее время половина дня посвящается в школах обыкновенной школьной работе типа обычных уроков, упражнениям, ответам на заданное. Другая половина дня часто посвящается работе по методу проектов в смысле комплексного метода». В результате, по мнению Уошборна (318 сл.), «научные методы оценки работы учеников и построения учебного плана и программ пребывают в состоянии детского возраста (are in their infancy) и не имеют еще всеобщего применения, что, впрочем, есть общее для всей Европы явление». Точно также школа совершенно не приспособляет своих программ к индивидуальным

различиям среди учащихся. Правда, «в некоторых больших школах делаются попытки выделения более способных учащихся и наделения их дополнительными занятиями, но все же 15% детей остается ежегодно в числе неуспевающих, и все главные недостатки обычного распределения учащихся по классам (хотя, прибавим от себя, термин «класс» и заменен в сов. школе термином «группа») проявляются в России с особенной наглядностью». При этом «не может быть сомнения», что «бесспорное понижение уровня знаний в школе» не может быть объяснено только материальными условиями жизни учеников (голодом и холодом), как это старался объяснить Уошборну «директор одной петербургской школы», но «вызвано слишком поспешным введением комплексной системы» (319). Но если так, то чего стоит высказываемое Уошборном в начале своей статьи (306) утверждение, что «Сов. Россия в общем имеет сейчас вероятно самые современные и прогрессивные школьные программы и методы по сравнению с любой другой страной мира!»

У о ш б о р н правильно усматривает одну из главных причин «слабости» советской школы в том, что она «сознательно, откровенно и решительно ставит себе задачей п р о п а г а н д у к о м м у н и з м а и а т е и з м а». И хотя он «отнюдь не оправдывает этой политики», но все же старается «понять» ее, ссылаясь на то, что и в других странах, в том числе и в Соедин. Штатах, школа стремится воспитывать детей в верности государству и конституции («S. R.», 319 сл.) [9]). Правда, он признает, что «мы (т. е. Запад) не пропагандируем (indoctrinate) наших детей с такой горячностью и решимостью, как это делается в России», и что «новое воспитание ставит своею целью совершенно отказаться от такого рода пропаганды, стремясь дать детям подготовку, позволяющую видеть обе стороны каждого вопроса так, чтобы они могли составить себе свое собственное суждение о нем» («The New Era», 12). Но если так (а это действительно так), и если сов. школа в отношении беззастенчивой прямолинейности присутствующего в ней момента пропаганды превосходит, по мнению самого У о ш б о р н а, все другие школы мира, то чего стоит опять таки его чисто голословное утверждение, будто сов. школа более других школ приближается к осуществлению идеалов «нового воспитания?» В школьных системах современных демократий целью воспитания полагается личность учащегося, сколь ни умалялась бы

[9]) Так же точно старается У о ш б о р н «понять» «плачевный» атеизм советской школы. «Не зная другого Бога, кроме как этого (т. е. «православного, поддерживавшего царское самодержавие»), они изгнали Его из своих школ», говорит он («S. R.», 308). Во-первых, они изгнали его не из «своих» школ, а из школ русского народа, в подавляющем большинстве продолжающего верить в Бога и при том в духе православной церкви. А во-вторых, «они» (коммунисты) отрицают отнюдь не «царского лишь Бога», а всякого Бога, в том числе и католического и протестантского.

эта цель и не искажалась привносимой извне пропагандой. В советской же школе целью воспитания принципиально полагается «самопродолжение коммунизма» (through education Communism is perpetuating itself, «S. R.», 309), и личность учащегося сохраняет свое значение лишь вопреки школьной политике сов. власти — постольку, поскольку школа, как школа, имеет свою собственную присущую ей закономерность, и коммунистической политике не удается эту закономерность окончательно упразднить. Сам Скотт Нирнг говорит, что «все идеи, с которыми мне пришлось встретиться в начальных советских школах, я встречал уже в опытных школах во всех других странах». Преимущество сов. школы, по его мнению, в том, что «нигде эти идеи не были испробованы в качестве эксперимента на целом населении государства» (50). Это бесспорно верно. Но оригинальность сов. педагогики заключается также в том, что, не изобретя ни одной своей собственной идеи, она взяла те идеи «буржуазной» педагогики, которые особенно поддавались использованию их в качестве орудий коммунистической пропаганды, и в корне исказила их в этом направлении. «Комплексный» метод был ею присвоен именно потому, что он представлялся ей особенно подходящим для того, чтобы отвергнуть с его помощью традиционную науку и поставить на ее место коммунистический Коран. Поэтому он и не приблизил преподавания к ребенку, а явился лишь новой формой догматического преподавания. И потому возрождение сов. школы, как это показано выше, необходимо должно было пойти путем отрицания «комплексного» метода и восстановления старых академических предметов. В советской школе идеи «нового воспитания» — только маска коммунистического догматизма. Соблазненные этой маской, иностранные очевидцы не хотят видеть ее реакционного существа. Впрочем, не все. Уошборн, как показано выше, вплотную подошел к сознанию этого. А знающие Россию и русский язык А. Кальгрен и Р. Фюлоп-Миллер ясно прозревают существо дела. Описывая преподавание в коммунистических партийных школах, Фюлоп-Миллер говорит (420): «все это преподавание в последнем счете вряд ли означает нечто большее, чем менее или более бездушное втемяшивание в мозги учащихся подлежащего запоминанию материала (mehr oder weniger geistloses Einpauken von Gedächtnisstoff)». В меру внедрения коммунистической пропаганды в обычную школу, и в этой последней преподавание неизбежно вырождается в такого рода зубрежку, какими бы масками «комплексности» и «лабораторности» она ни прикрывалась. «Весь ход преподавания в Сов. России, говорит Ф.-М. (424—5), не ставит себе задачей, как в Зап. Европе, воспитания свободных индивидов, поднятия их на более высокий уровень общечеловеческой культуры. Скорее напротив, большевистское преподавание имеет задачей своей ни что иное, как возможно более быструю подготовку бое-

способных борцов за коммунизм. Целью здесь является не воспитание «великого рода людей, достойного того, чтобы стоять со свободным народом на свободной земле», а, наоборот, дрессировка вечно послушной «ecclesia militans» агитаторов и советских бюрократов, совершенно в духе реакционной Меттерниховской системы». Бесспорно, оценка эта в настоящее время уже несколько устарела. Но она устарела не благодаря сов. власти, а вопреки ей — в меру того, как, в определившемся сейчас уже процессе возрождения русской школы, внутренняя закономерность школы начинает все более и более преодолевать навязываемую ей извне политическую задачу.

Если в учебных планах и программах этот процесс преодоления школой политической заразы уже вполне определился и получил даже свое частичное выражение в новых программах 1928 года, то положение учащихся и учащих в школе продолжает сохранять все особенности общего политического положения страны. Предвзятость и поверхностность иностранных очевидцев в этом вопросе выступают с особенной наглядностью. Они даже не задают себе вопроса, как вообще возможно, чтобы политический строй, принципиально и откровенно отрицающий всякие личные права граждан, отрицающий свободу печати и из всех видов свободы признающий лишь свободу для власти безвозбранного экспериментирования, мог терпеть хотя бы в малой степени реальное, а не мнимое самоуправление учащихся. Между тем Скотт Ниринг здесь именно видит особенную заслугу сов. школы. «Основываясь на том, говорит он, что я сам видел в школах, я должен сказать, что этот общий принцип самоуправления учащихся проводился в жизнь местными школьными властями с разумной последовательностью. Это — воспитательный принцип громадного значения, впервые введенный в широком масштабе в публичную школьную систему... Среди всех экспериментов, проводимых в жизнь советскими педагогами, принцип этот означает собою наиболее яркий разрыв с воспитательной системой, существующей в других странах» (119). Характерно, однако, что личные впечатления Скотта Ниринга, как они описаны в его книге, касаются исключительно организаций учащихся в высш. учеб. заведениях, техникумах, фабзавучах и некоторых професс. школах. В особенности был поражен он, когда во время беседы его с председателем студенческого комитета в Институте красной профессуры выяснилось, что этот председатель — демобилизованный командир красной армии, занимавший в ней во время гражданской войны пост, соответствующий должности бригадного генерала американской армии. Однако, вместо того, чтобы сделать отсюда надлежащий вывод об общем характере студенческого самоуправления, Скотт Ниринг пришел в совершенный восторг: «Я понял, говорит он, что если бригадные генералы поступают в студенты педагогических заведений, то не трудно

поднять уровень их внутренней жизни» (91). За то строго партийный характер всех школьных органов самоуправления, предоставляющий всю реальную власть в среде учащихся комсомольцам и пионерам, непременное наличие в каждой школе, часто даже в каждом классе, коммунистической ячейки, организующей сыск среди своих же товарищей и надзор за своими же учителями, — всё это осталось от него сокрытым. Не заметил он и того, что всё самоуправление учащихся в сов. школе со своими открытыми выборами, характером выбираемых органов, способом принятия резолюций и т. п. представляет собою точную копию советских и партийных организаций. Да и как он мог все это заметить, когда информаторами его, как видно из книги, были исключительно представители исполкомов учащихся, т. е. их комсомольское и пионерское начальство! Неудивительно, что информация Кальгрена, имевшего возможность общаться с более широким кругом людей, чем С. Ниринг, прямо противоположна. «Старая дисциплина в школе, говорит он, была упразднена, но ее место, к сожалению, заняла политическая дисциплина, которая неусыпно следит за всякой провинностью политического характера. Малейшая еретическая тенденция служит предметом доноса и следствия». Описывая один случай такого следствия по поводу пропущенной одним его знакомым мальчиком антирелигиозной демонстрации, Кальгрен говорит о самоуправлении учащихся следующее. «Не учителя осуществляют этот политический надзор, — они сами должны быть надзираемы, — но надежные «пролетарские элементы» среди самих учащихся. Небольшая группа будущих коммунистов, еще в коротких штанах и юбочках, поставлена неусыпно бдеть за своими собственными товарищами и доносить на них в соответствующие партийные инстанции — точно так же и на своих учителей. На основании этих доносов виновные — одинаково ученики и учителя — исключаются из школы. Классовая борьба в стенах школы, — вот последнее слово новой русской педагогики» (284—5). Вполне понятно, что взаимоотношение между этими комсомольскими и пионерскими коноводами среди учащихся и учителями поражает иностранца своей «демократичностью»[10]). Коммунисты среди учителей осуществляют все же, вероятно, более суровую дисциплину. Если даже признать для

[10]) Впрочем, отношения между учениками и учителями всегда поражали иностранцев своею совершенно особенной, на Западе неизвестной, доброкачественной демократичностью. Так, напр., К. Велеминский в своих недавно перепечатанных впечатлениях о посещении России в 1907 г. рассказывает, как поразила его эта демократичность отношений между учителями и учениками, которую он наблюдал в одной казенной гимназии в царском С.-Петербурге (K. Veleminský: «Rusko včera a dnes», Praha, 1929, стр. 62). Слава Богу, что, по свидетельству тоже плененного ею Дьюи, эта традиционная демократичность русской школы не окончательно еще вытеснена звериной демократичностью классовой борьбы, насаждаемой советской властью.

настоящего времени краски Кальгрена несколько уже сгущенными, то вот что все же пишет два года спустя благожелательный Уошборн. «Демократия, говорит он («S. R.», 308), утвердилась в школах в степени, вызывающей у очень многих серьезные опасения». «Если учитель строг, рассказывал мне один кондуктор в поезде, то дети собирают сходку и требуют от инспектора присылки нового учителя». Кондуктор не досказал Уошборну, что такие требования мотивируются обыкновенно «старорежимностью» учителя, и Уошборн не спросил кондуктора, возможны ли такие сходки против учителя-коммуниста. Сам Уошборн, в виду каникулярного времени, не имел возможности проверить вопрос о новой дисциплине путем личного наблюдения. Но все же, хотя учителя, с которыми он говорил, «удостоверяли, что дисциплина сейчас в школах удовлетворительная», сам он «на основании некоторых данных» склонен считать, что «большая доля свободы и самоуправления, разрешенная детям, зачастую приводила к потере времени и беспорядку» (319). Если верить советской прессе, сейчас уже меньше этой потери времени и беспорядка. Число педагогов-коммунистов значительно увеличилось, аппарат надзора за учительством наладился, и «самоуправление» учащихся утратило уже для коммунистической педагогики свое значение. Оно выродилось в рутину, некоторое понятие о которой дадут хотя бы следующие две цитаты. Упоминавшийся нами уже выше коммунистический профессор педагогики рекомендует будущим учителям такие замечательные приемы самоуправления (цит. выше, стр. 22, статья проф. Задерыголовы): «Если педагог уверен, что не соберет большинства, то не нужно ставить предложение на голосование». «Если учитель не услышит дружного: давайте! давайте!, то ставить на голосование сразу предложение не стоит, так как дети могут предложение отклонить». «Надо стараться, чтобы в комиссию были избраны, главным образом, пионеры». Неудивительно, что даже официальная «вводная записка» к новым программам (Прогр. и метод. записки единой трудовой школы. Вып. III, М., ГИЗ, 1927, стр. 19) говорит следующее: «Как показали обследования инспекции НКП, в вопросе о дисциплине во II ступени достижения налицо. Но эти достижения нередко куплены ценой значительного ухудшения работы самоуправления, органы которого иногда превращаются в карательные комиссии, за ширмой которых стоит учитель. Интерес к самоуправлению благодаря этому кое-где падает среди учащихся, — оно перестает охватывать широкие массы учащихся».

Уже из приведенного выше описания самоуправления учащихся можно заключить, в каком тяжелом положении должны находиться учителя советской школы. Но в этом отношении как раз большинство иностранных очевидцев проявляют совершенно исключительный оптимизм. Правда, все они подчеркивают, что материальное положение рядового учи-

тельства чрезвычайно тяжелое. Даже Скотт Нирнинг, посвящающий целую главу (X) «организации работников просвещения», предпочитает совсем не упоминать об их материальном положении. Уошборн прямо заявляет, что «жалование учителей чрезвычайно низко как по сравнению с покупательной силой рубля, так и по сравнению с дореволюционным жалованием, а также и по сравнению с заработной платой других групп квалифицированного труда» (318). То же говорит и Каунтс («S. R.», 292): «По сравнению с американскими ставками экономическое положение учителя ницепски низкое. Более того, несмотря на последовательное повышение ставок за последние три года, они остаются все же ниже дореволюционного уровня и, повидимому, останутся таковыми еще в течение нескольких лет». Почему, однако, причину этого Уошборн усматривает только в «бедности» сов. власти, а не в том также, что сов. власть, бюджет которой в настоящее время ведь не ниже бюджета царской России, оценивает труд учителя очевидно ниже, чем его оценивала царская власть, и ниже, чем она оценивает труд своих военных, полицейских и торговых агентов, — остается неясным. Гораздо понятнее и еще более характерно для наших иностранных очевидцев то обстоятельство, что они совершенно игнорируют невозможное правовое положение учительства. Вращаясь исключительно в среде «свободного авангарда пролетариата», они не видят или не хотят видеть, что свобода эта, согласно марксистской теории классовой борьбы, оборачивается для всего «несознательного» большинства населения, в том числе и для учительства, в величайшее бесправие. Только этим и можно объяснить ту характеристику правового положения учительства, которую дает Скотт Нирнинг. «Работники просвещения, говорит он, находятся в том же самом положении, что и все другие рабочие СССР. Они нигде не участвуют в управлении производством (nowhere do they control production). Но повсюду они имеют голос при определении условий труда, и всюду они имеют право вето при найме и увольнении работников» (125). Чего стоит, однако, это право, если органы профсоюзов, его осуществляющие, состоят в 95% из членов коммунистической партии, тогда как среди учительства число коммунистов по последним официальным данным составляет всего 8—9%! Еще замечательнее разговор с одним «правительственным чиновником», который приводит Уошборн (315): «Имел ли бы союз работников просвещения право наложить вето на школьный закон, который он не одобряет, если бы подобный закон прошел против его воли?» — спросил наивный американец, на что и получил великолепный ответ: «Такое положение не может возникнуть. В СССР правит рабочее правительство, — как же может оно провести закон против воли и интересов рабочих». Вместо того, чтобы навести справку хотя бы у Троцкого или другого представителя «рабочей оппозиции», может ли прави-

тельство Сталина проводить такие законы, Уошборн, повидимому, остался совершенно удовлетворенным полученным ответом. Мало того: он вынес впечатление, что, несмотря на то, что, по его сведениям, только 5% учительства являются коммунистами в собственном смысле слова, «все они относятся с симпатией к правительству и рады обучать детей коммунистическим принципам в своих школах» (320). В особенности убедили, повидимому, в этом Уошборна вопросы, задававшиеся им встретившимся учителям. «Верите ли вы в Бога?» — спрашивал их Уошборн, на что получал неизменный сопровождавшийся смехом ответ: «Конечно, нет. А Вы разве верите?» («Sov. R.», 320; «The New Era», 11). Сам Уошборн объясняет этот, поразивший его, факт «отчасти, по крайней мере, тем, что учителя, не испытывающие симпатии к правительству, не могли бы остаться учителями. В 1917 и 1918 гг. все такие учителя были уволены ст должности. С того времени, хотя формально и не требуется для получения должности учителя доказательств симпатии к государственному социализму, все же учитель должен бы ощущать крайнюю неконгениальность (would find it extremly uncongenial), обучая доктрине, в которую он не верит» (320). Не говоря о том, что данные Уошборна не соответствуют действительности (в 1917 и 1918 гг. и до 1922 г., когда мы принуждены были оставить Россию, никакого массового увольнения учителей не было), они противоречат и данным, приводимым в статье К а у н т с а, помещенным в той же книжке, что и статья Уошборна. Согласно официальной статистике «бо́льшая часть учителей начальных школ современной России состояли учителями еще при старом режиме» (293). Привыкший к правовому строю у себя на родине, иностранец просто не может себе представить, что учитель в Сов. России до того принижен и до того не имеет никаких других перспектив в случае своего увольнения, что он принужден учить тому, во что не верит, и что на наивный вопрос иностранца об атеизме он не может ответить иначе, как смехом. Вполне понятно, что находившийся в гораздо более благоприятных условиях наблюдения К а л ь г р е н не мог не заметить этой трагедии русского учителя. «Учитель русской народной школы живет, говорит он (267), под моральным гнетом такого террора, который оставляет неизгладимую печать на всем этом классе людей. Каждый народный учитель, которого я имел случай навестить, встречал меня с нервозностью, которую было прямо больно видеть, и с боязливой торопливостью, чуть ли не с первых своих слов, старался засвидетельствовать свои коммунистические взгляды. Приезжий иностранец ведь очевидно состоит в близких отношениях к сов. правительству, и лучше всего быть с ним настороже». С одним таким учителем Кальгрен разговорился, и учитель этот рассказал ему, что «он иногда так страдает от своего положения, что был бы рад пустить себе пулю в лоб». «Он был верующий, но, конечно, не

могло быть и речи о посещении им церкви, и, как лояльный служащий, он подчинялся предписаниям свыше. Недавно как раз умер его старик отец, и он просил о разрешении присутствовать в церкви на похоронах. Ему было в этом отказано». Дьюи скажет на это, что «Кальгрен недостаточно точно датирует описываемые им факты», и что описание его уже устарело. За три года, прошедшие со времени посещения России Кальгреном, когда Сталину удалось окончательно одержать верх над Троцким, положение, очевидно, до того изменилось, что сейчас, по мнению Дьюи, «нет на земле более жизнерадостных и счастливых (alive and happy) людей — несмотря на чрезвычайно тяжелые экономические условия, квартиры, жалованье и т. п., — чем те русские интеллигенты, которые согласились лояльно работать с сов. правительством» (V, 64—65). Ответим на это несколькими цитатами из последних №№ «Учительской Газеты», описывающими трагическое бесправное положение русской сельской учительницы. Официальный коммунистический орган посвящает этой трагедии русской учительницы специальный номер (19 окт. 1928 г., № 43), но ни С. Шацкий, ни другие информаторы знатных иностранцев не сочли нужным осведомить об этом своих гостей. «Просвещенку, особенно одинокую, заброшенную в глухомань, преследуют иногда, как женщину, добиваясь от нее «взаимности», исполкомщик, инспектор и другие представители местной власти. Они пытаются использовать свое влияние, свою власть в целях понуждения учительницы к сожительству. Ей трудно обороняться от этих посягательств. Бывает, что отзыв о ее работе, о ней самой, как работнице, находится в прямой зависимости от степени ее уступчивости. Сами учительницы на открытые жалобы идут в исключительных случаях... Бросается в глаза удивительная беспечность отдельных профорганов, которые очень часто не видят или не хотят видеть творящихся у них под носом безобразий. Хуже всего, что и среди наших профработников встречаются люди, которые прикрывают деяния насильников, вместо того, чтобы открыто выступить против них». «Хуже всего, что среди навязчивых преследователей попадаются и отдельные партийцы и комсомольцы, которые, казалось, должны были являть пример подлинно товарищеского отношения к женщине. Из разных мест нам сообщают о том, что некоторые партработники позволяют себе нетерпимо безобразное отношение к просвещенкам». Конечно, коммунистический орган вину за это взваливает на «старый режим», на «вековую залежь чудовищной нашей некультурности». Но даже в многочисленной нелегальной литературе старого времени нельзя найти фактов, хоть сколько нибудь напоминающих те, которыми полна нынешняя официальная печать. Призвав к власти менее культурные элементы населения и поставив их в исключительно привилегированное положение на почве всеобщего бесправия, советский режим пожинает плоды

им самим посеянной жатвы. И надо только удивляться жизненной энергии, выдержке, бескорыстию и энтузиазму русского учителя, и особенно русской учительницы, которые, в условиях полного бесправия и крайней нищеты, часто в темной глуши, скромно и неслышно творят свое великое дело. Это она сохраняет русскую школу от окончательного разрушения, это она, отбиваясь, как может, от потока противоречивых циркуляров из центра, от назойливых приставаний на местах, закладывает в детские души начала знания и подлинной самодеятельности, охраняя их от тлетворного яда коммунистической пропаганды. Стойкости русского учительства, оставшегося верным заветам русской прогрессивной педагогической традиции, русская школа в первую очередь обязана тем, что она продолжает жить и, как все живое, обнаруживает сейчас даже тенденцию к росту и возрождению. Иностранные очевидцы правильно подметили это обстоятельство. Справедливо говорит Фюлоп-Миллер (410), что если, несмотря на все использование ее как орудия партийной диктатуры, «реформа школы принесла в России сколько-нибудь ценные результаты, то этим она не в последней степени обязана деятельной работе учительства». Исключительные качества русской учительницы не остались сокрытыми и от Дьюи и от Уошборна. Но среди плениших их черт ее облика они проглядели главную — ее мученический венец, и вместо того, чтобы преклониться перед ее тяжкой долей, сни рассказывают своим согражданам нелепые сказки о счастливой стране, в которой учителя, как нигде в мире, работают в полном согласии с правительством.

Мы менее всего склонны преуменьшать неоценимые заслуги этих скромных работников, этих реальных воссоздателей России, подлинных творцов ее лучшего будущего. И, вместе со вдумчивым автором предисловия к американскому сборнику (Bartlet Brebner, стр. 9), мы готовы воскликнуть: «Хотелось бы, чтобы они были лучше поставлены, менее заподозриваемы, чтобы заслуги их получили должное признание в России и вне ее, хотя сейчас, когда доктринальное правоверие все еще поддерживается «диктатурой пролетариата» и деспотизм попрежнему еще пользуется террором, на такое признание мало надежды. Жертвы революции большею частью забываются. Деятели революции охотно забывают кровь, пролитую ими. Этот заговор забвения не должен бы распространяться, однако, на тех людей, которые подчинили недостижимое лучшее достижимому хорошему, — категория людей, охватывающая и царского офицера в Красной армии, и конституционного демократа, работающего в качестве врача, и социалиста-революционера, производящего опыты с растениями, животными, удобрением, чтобы поднять производительность сельского хозяйства России. Никакая будущая власть в России, какова бы ни была ее структура, не сможет обойтись без помощи этих людей при воссоздании России».

С. И. Гессен.

Задачи и принципы школьного изучения русской словесности

1

Когда Гоголь в 1828 году кончал нежинскую высших наук гимназию, классное изучение русской литературы останавливалось, примерно, на Державине († 1816 г.). Крылов, Жуковский, Батюшков, Грибоедов были здравствовавшими тогда «новейшими» писателями, а Пушкин всего только автором Руслана и Людмилы и лирических стихотворений. Первых нежинский словесник, проф. Никольский, не признавал, Пушкина же, просто, презирал.

Все-таки, значит, даже и в те глухие времена и в этой провинциальной гимназии изучение русской литературы было доведено до современных авторов. — Когда кончали гимназию м ы, прохождение русской литературы заканчивалось, как раз, Гоголем. — Нынешние абитуриенты, кончающие 100 лет после Гоголя, проходят уже и Тургенева с Гончаровым, Достоевского с Толстым, Чехова, Короленку, Андреева и даже здравствующих старших и младших писателей наших дней. А между тем число учебных часов, отводимых в гимназии на русский язык и словесность, остается, приблизительно, все то же.

Зато учившиеся во времена Гоголя юноши проходили в школе и Кантемира, и Стефана Яворского, и Феофана Прокоповича, и Татищева, и Посошкова, и Тредьяковского, и Сумарокова, и Хераскова, и Хемницера, и Измайлова, и Богдановича, и Петрова, и Вас. Майкова, и Княжнина, и Аблесимова, и Капниста, и еще многих других, не говоря уже о Ломоносове, Екатерине, Фонвизине и Державине. — В свое время м ы около половины перечисленных имен уже не изучали, а наши сегодняшние ученики знакомятся с произведениями (два—три, — много — четыре!) только четырех последних авторов, а остальных не всех и по имени знают.

И однако, несмотря на то, что с каждым десятилетием из строя школьной программы по словесности выбывает какой-нибудь устаревший автор или произведение, все же одна позиция осталась не сбитой и до наших дней: мы, по прежнему, в средней школе преподаем и изучаем и с т о р и ю русской литературы, не замечая, что, если 20 вышеперечисленных имен действительно и с достаточной полнотой представляют и с т о р и ю русской литературы XVIII в., то две—три оды Ломоносова, комедия «О, время!» и « Сказка о царевиче Хлоре» Екатерины Второй, одна (пусть даже обе) комедии Фонвизина с постоянными пространными экскурсами в область истории, фи-

лософии, эстетики и литературы Запада, меньше всего могут называться «историей» русской литературы. Хуже того! Литературные произведения, просеянные через сито хрестоматий, служат теперь лишь иллюстративным материалом к аргументации и заключениям того учебного руководства, которое принято в школе и которое величает себя «курсом истории русской литературы». Молодые люди, вместо самых литературных произведений, знакомятся теперь лишь с их отрывками, а то и просто с кратким их изложением, чтобы скорее опять вернуться к заучиванию и затверживанию напечатанных в учебнике мнений его составителя.

И центр тяжести в современном гимназическом изучении «истории литературы» постепенно перемещается в эти экскурсы, которые дают так называемый «фон» литературным явлениям. Вот, не заглядывая в книжку, несколько примеров: двоеверие, как результат неглубокого усвоения христианства; состояние до-монгольской Руси; киевская литература; перелом в народной психике после гибели киевской государственности; Москва; южно-русское образование; схоластика; Петровская эпоха; философия Просвещения; Локк; энциклопедисты; «Дух законов»; масонство; журналистика; исторические и социальные причины сентиментализма; романтизм; оссианизм; байронизм; Sturm und Drang; Фихте; шеллингианство; гегелианство; славянофильство; эпоха великих реформ; народничество; марксизм; индивидуализм и т. д., — и все это в упрощенном изложении на двух—трех страничках. Неужели это литература? или даже история литературы?

Еще: после «Слова о полку Игоря» очередной памятник, изучаемый в средней школе, — «Домострой», т. е. из XII в. да прямо в XVI в., из Киева да единым махом в Москву... И тем не менее это все-таки называется изучением «истории литературы»...

Или: почему-то составители учебников по истории русской литературы, прежде чем познакомить учащегося с 5—6 отрывками из «Домостроя» (помещенными в хрестоматии), считают непременным долгом «ввести» его в атмосферу эпохи: в упрощенном до голой схемы изложении преподносят этому учащемуся сведения и о Геннадии, и о Макарии, и об Иосифе Волоцком, и о его «Просветителе», и о Ниле Сорском с заволжскими старцами, и даже жидовствующих со стригольниками (рационализм и мистицизм) и, наконец, о Стоглавом Соборе! Для чего этот «ученый аппарат» перед чтением 5—6 отрывков из «Домостроя»? И опять, какая же это история русской литературы, когда это самая настоящая глава из истории московской общественной и религиозной мысли?..

Итак, положение уже и сейчас критическое: круг произведений и авторов более отдаленной эпохи сжимается, чтобы, как-будто, дать место корифеям более близкой и, наконец, современной эпохи, — на деле же и тех и других вытесняет

изучение истории общественных движений, и современный восьмиклассник, несмотря на все сокращения в программе, к самым крупным и художественным явлениям русской литературы — к Достоевскому и Л. Толстому — подходит обыкновенно уже во II-й четверти учебного года, имея впереди еще современную литературу. Иными словами, чтобы охватить все и всюду поспеть, ему и здесь приходится наскоро заучивать готовые формулы и оценки, предлагаемые ему печатными руководствами или преподавателем.

Современное преподавание русской словесности в нашей средней школе, вместо того, чтобы знакомить учащихся с выдающимися произведениями родной литературы, задается горделивой, но не своей целью — дать историю русской мысли, русской общественности. В результате, молодой человек, кончающий теперь гимназию, стоит от русской литературы (как таковой) гораздо дальше не только чем мы, но и чем его прапрадед, учившийся в одно время с Гоголем, сто лет назад.

К счастью, как раз в последние годы стали раздаваться голоса, предостерегающие против уклона в историю и призывающие, оставив всяческие *истории* в стороне, заниматься только *литературой*, самими литературными произведениями. Ведь средняя школа преследует цель не только снабдить окончивших ее известной суммой полезных *знаний*, но и *воспитать* в них человека и будущего гражданина, члена общества, а самый воспитательный, воспитывающий материал дает, конечно, литература: не ее псевдоистория, как она гладко скользит по страницам Саводников, Разумников, а сами наши великие учителя, творцы слова.

2

Какой же воспитательный материал надлежит почерпать из сокровищницы родного слова на уроках русского языка и словесности? Предлагают: художественный. А так как о самой художественности у учащегося еще нет понятия, то с Пушкина, примерно, должно начинаться знакомство с русской литературой в V классе, всю же до-Пушкинскую литературу, начиная с древнейшей, — отвести на последние старшие классы, как «историю литературы». — Несмотря на кажущуюся логичность такого заключения, с ним, однако, никак нельзя согласиться, так как, с одной стороны, это означало бы, применительно к возрасту класса, элементаризацию представлений о русской литературе, возвращение к оценкам Белинского, т. е. именно выпадение воспитывающего момента, тогда как, если сейчас что ценно в изучении основоположников новой русской литературы — Пушкина, Лермонтова и Гоголя, — так именно то новое, углубленное понимание этих наших художников-учителей, которое требует и от учащихся умения вдумываться в яв-

ления жизни и литературы, т. е. уж никак не раньше VI—VII кл. С другой стороны, выкидывать из курса несомненно ценные произведения нашей древней письменности якобы лишь потому, что их своеобразная, нас, взрослых, пленяющая прелесть, не доступна ученикам V—VI кл., тоже невозможно. И именно эти произведения, не очень глубокой мысли, но чрезвычайно сильного чувства, вполне по плечу и по уму ученикам в этом возрасте. Не следует только нам, словесникам, самим гнаться за полнотою курса, обременяя его лишним багажем и балластом, в роде Остромирова Евангелия, слов Иллариона, Кирилла Туровского, Серапиона, Моления Даниила Заточника, Задонщины и т. д.

Чем же руководствоваться, какую задачу ставить преподавателю на своих уроках словесности? — Цель зарубежной русской национальной школы не только в приобретении и усвоении знаний учащимися юношами и девушками русскими, но и воспитание растущего заграницей будущего русского гражданина. И теперь более, чем когда-либо! Родители заняты добыванием средств к существованию и совершенно лишены возможности руководить воспитанием детей, — эти обязанности сами собой отходят к школе, не говоря уже о таких учебных заведениях, в которых ученики «интернированы». Этим подсказывается и ответ на вопрос о задачах преподавания и изучения русской словесности. Руководствоваться же надлежит нашим богатым теперь опытом, нашими историческими ошибками, ибо, воистину, богаты мы ошибками отцов!

Если большевики и до сих пор все внимание в своей школе обращают на «государственную педагогику», на выращиванье коммунистов, заставляя все предметы школьного обучения служить этой цели, от истории и до арифметики; если они даже в низшей школе, куда сейчас поступают уже дети, родившиеся при новом строе и, следовательно, уже не заставшие «ужасов» старого режима, если они и этих, рожденных в царстве свободы, детей с первых же шагов вводят в «ужасы» крепостного права, бесправия крестьян, эксплоатации их труда властью, помещиками, капиталистами, фиксируя их внимание на таких моментах, как расстрел 9-го января; если советские педагоги сознательно и настойчиво прививают своим питомцам не знания, а чувства, притом чувства мести, ненависти к несуществующим уже классам-угнетателям, безжалостно и беспощадно отравляя детскую душу ядом бешеной злобы, — то все же у них единственное, но в их положении вполне резонное оправдание: они должны закрепить захваченную позицию и потому должны в подростающем поколении уже с детства воспитывать янычар коммунистической партии.

Но когда и в зарубежной русской школе, как ни в чем не бывало, попрежнему долбят ту литературу, которая больше 150 лет била в твердыню нашего государственного строя, пока, наконец, его не сокрушила, когда и после крушения старого

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 31
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 39 - 58

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

режима в школе на уроках словесности, начиная с VI класса, читаются произведения преимущественно сатирического характера и не только читаются, но и разучиваются, разбираются, комментируются, то возникает вопрос: а мы то чего ради? Ну, большевики, они боятся, что захваченная ими власть будет от них отнята — вот и готовятся. А мы возрождения крепостного права, что ли, боимся, когда в каждом классе внушаем, как плохо было в России при Екатерине II, 150 лет тому назад, и как плохо 100 лет назад, и как плохо 50 лет назад?!.. Неужели же *нашим* питомцам, начинающим уже забывать Россию, в ряды которых тоже уже вступают русские дети, вне России родившиеся, — неужели им тоже нужно о России прежде всего знать, что у нас и 150, и 100, и 50 лет тому назад, словом, всегда, было плохо?!.. Неужели и им тоже необходимо в течение целого учебного года проникаться сатирической литературой XVIII в.? Не значит-ли это знакомить их с родиной посредством кривого зеркала, которое и самое прекрасное лицо отразит кривой рожей?

В самом деле, что проходится в VI кл. гимназии и сейчас еще во многих средних учебных заведениях эмиграции? Да все то же: из Кантемира — две сатиры; Сумарокова сатира «Хор к превратному свету»; Екатерины II — сатирические комедии «О, время!» и «Именины г-жи Ворчалкиной» и сатирические же статьи «Были и Небылицы»; Фонвизина — обе сатирические комедии; Радищева сатира «Путешествие из Петербурга в Москву»; статьи из сатирических журналов Новикова и даже кое-где «Ябеда» — комедия-сатира Капниста. Из необличительной литературы — несколько стихотворений Ломоносова и Державина, но и у Державина не преминут взять его сатиру «Вельможа». Кончают год сатирой Дмитриева «Чужой толк», чтобы в VII кл. начать с сатирических журналов Крылова и «Горе от ума».

Что современники этих сатирических произведений и сами их авторы были недовольны, неудовлетворены своим временем, — это делает им честь, без этого они не могли бы быть цветом нашей интеллигенции. Но чтобы *мы* 150—100 годами отдаленные от них и от того, что их волновало и возмущало, не могли увидеть в их эпохе больше того, что изображено в нескольких произведениях этого времени, это уже *нам* не делает чести. А когда наши же великие и величайшие писатели в своих более совершенных и правдивых произведениях дают нам поправку, а мы от нее отворачиваемся и упорно не желаем спускать глаз с кривого зеркала, то это уже не наша добрая, а, скорее, злая воля!

Остановимся, для примера, на весьма крупном и популярном из поименованных авторов и произведений — на Фонвизине и его «Недоросле». Что дает нашему теперешнему ученику изучение этой веселой и забавной комедии?

То положительное, «назидательное», что, рядом с отрица-

тельным, показывает в ней автор, не реализовано в действии, но преподносится в пространных рассуждениях, не как существующее, но как долженствующее существовать, словом, как идеальное, рядом с вполне реально существующим и орудующим во всю злом. Эти умно-рассуждающие резонеры — Стародум, Правдин, Милон, этот добродетельный наместник, благородный граф Честан, наконец, сама Софья-премудрая — это бледные тени, восковые фигуры с механическим заводом, вместо души и сердца. Их назидательно-душеполезные беседы о злонравии, долге, дворянстве, службе, браке, семье, воспитании и т. д., может быть, и интересовали зрителя — современника, но уже очень скоро стали наводить только скуку, так что в наше время их приторные нравоучения — и в школе, и в театре — опускаются. И, таким образом, теперь сценой и вниманием зрителя, читателя и учащегося всецело завладевают очень реально, полнокровно изображенные Скотинины, Простаковы, Митрофаны. И эта карикатура совершенно серьезно выдается в школе за картину нравов крепостной России в царствование Екатерины II. Мало того, она комментируется, анализируется, разбирается, она закрепляется в уме учащихся соответственными письменными работами на темы комедии: «темные стороны жизни провинциальных помещиков», «положение крепостных у помещиков», «воспитание помещиков», «связь комедии с другими произведениями XVIII в.» и т. п. То-есть, все делается самым методическим образом, чтобы усвоить изучаемую картину, как можно основательнее. А потом удивляемся и негодуем на то неуважение к своему прошлому, которое еще недавно так неприятно поражало всех именно в русских, в частности — в русских учениках. Да кто же станет уважать Простаковых, Приплодиных, Скотининых?

Между прочим, последняя из упомянутых тем («связь комедии — Недоросль — с другими произведениями XVIII в.») принадлежит не кому-нибудь, а видным московским педагогам и деятелям литературы — Алферову и Грузинскому. Цель ее — показать, что картина, нарисованная Фонвизиным, подтверждается и другими произведениями той же эпохи.

А вот Пушкин через 50 лет сумел в изображенной Фонвизиным эпохе и среде увидеть другие факты и других людей: чета Простаковых — и чета Гриневых («Капитанская дочка»), Недоросль Митрофан — и «недоросль» Гринев, Софья — и Марья Ивановна, отношение Простаковых к Еремеевне — и отношение Гриневых к Савельичу; офицер Милон — и офицер Зурин! Провинция и там и здесь, и едва-ли не та же самая, как и время одно и то же. А картина, однако, изображена другая. И когда через 30 лет после появления Недоросля русская провинция победила Наполеона и освободила Европу, то этой победой обязаны мы не тем же, конечно, кого в своей комедии изобразил Фонвизин, а тем, кого он либо не сумел, либо не имел в виду изобразить, но кого как раз и вывел в своей пове-

сти Пушкин. А ведь Пушкину-то, казалось бы, следовало дать больше веры, чем Фонвизину...

Но есть еще одно имя, — Лев Толстой, «великий писатель земли русской», «совесть русского народа». И вот что он сказал в ответ на замечание, что в «Войне и Мире» не уделено внимания ужасам крепостного права («Несколько слов по поводу книги «Война и Мир»):

«Характер времени, как мне выражали некоторые читатели при появлении в печати I части, недостаточно определен в моем сочинении. На этот упрек я имею возразить следующее. Я знаю, в чем состоит тот характер времени, которого не находят в моем романе, — это ужасы крепостного права, закладыванье жен в стены, сеченье взрослых сыновей, Салтычиха и т. д.; и этот характер того времени, который живет в нашем представлении, я не считал верным и не желал выразить. Изучая письма, дневники, предания, я не находил всех ужасов этого буйства в бóльшей степени, чем нахожу их теперь или когда-либо! Ежели в понятии нашем составилось мнение о характере своевольства и грубой силы того времени, то только оттого, что в преданиях, записках, повестях и романах до нас доходили наиболее выступающие случаи насилия и буйства. Заключать о том, что преобладающий характер того времени было буйство, так же несправедливо, как несправедливо заключил бы человек, из-за горы видящий одни макушки деревьев, что в местности этой ничего нет, кроме деревьев».

И все-таки в русской школе, несмотря на свидетельство Пушкина, несмотря на прямое — не в бровь, а в глаз — заявление Л. Толстого, словесники попрежнему фиксируют внимание учащихся почти исключительно на «ужасах крепостного права»...

А между тем, если нужно познакомить учащихся не с сатирой или каррикатурой, а с художественной картиной крепостного бесправия, то за этим нужно обращаться все-таки не назад, а вперед, и такая картина дана несколько лет тому назад современным писателем И. Шмелевым. В его романе «Неупиваемая чаша» впервые — через 60 лет после падения крепостного порядка — мы имеем картину этого строя, картину истинно-прекрасную, художественную, которая захватывает, волнует, потрясает читателя и в то же время не будит ни пошлого смеха, ни тяжелой злобы или ненависти, как не вызывает, например, в нас этих чувств к французам «Война и Мир».

Что в русской дореволюционной школе изучение русской литературы сводилось к прохождению главным образом обличительной литературы, — это понятно: преподавание этого предмета шло у нас, в отличие от других народов, под знаменем не национальности, но гражданственности.

Что же, однако, мешает после-революционной, эмигрантской, национальной школе исправить эту ошибку? — Прежде

всего, гипноз или обман «истории литературы», вернее, хронологический характер изучения и преподавания литературных явлений, когда, например, «Недоросль», как произведение XVIII в., проходится в VI кл., а рисующая ту же эпоху и жизнь, но написанная в XIX веке «Капитанская дочка» относится уже к курсу VII класса! И если в VI классе в течение целого года учащемуся внушалось убеждение, что «Недоросль» — правдивая картина русских нравов того времени, то, конечно, не для того же, чтобы в VII кл., при чтении повести Пушкина, объявить прошлогодние доводы несостоятельными!

Ну, а «Неупиваемая чаша» Шмелева, хотя и изображающая всё тот же быт, но как произведение XX в. и здравствующего автора, — и вовсе еще не попадает в гимназический курс «истории русской литературы». А когда и попадет, то, конечно, в программу VIII класса и, конечно, не как корректив к Фонвизину, а опять как что-то самостоятельное и случайное.

Таким образом изучение русской литературы в школе, вместо того, чтобы быть просветленной картиной русской жизни, быта русского народа и общества, напротив, односторонним подбором литературных произведений и хронологическим расположением изучаемого материала глушит, убивает в душе учащегося национальное чувство.

3

Когда в инородческой, ну хоть в киргизской, школе преподается русский язык, то это преподавание, применительно к языковому мышлению киргиза, ведется особым, своим методом, отличным от тех, при помощи которых обучают русскому языку русских детей. Когда в каком-нибудь французском или немецком коммерческом училище преподается русский язык и литература, то и здесь русский преподаватель, сообразуясь с французской и немецкой национальной психологией, будет давать литературным явлениям уже не то освещение, какое давал-бы в русском коммерческом училище.

Мы все сейчас выброшены из России. — Наши дети, те, которые проходят перед нами и через наши руки в школе, даже старшеклассники, уже плохо помнят Россию, а младшеклассники и просто ее не помнят. Пройдет еще несколько лет, и наши эмигрантские школы будут наполняться русскими детьми, но уже рожденными в Зарубежье.

Это совершенно новое, исключительное обстоятельство обязывает к изменившимся условиям применить и новые приемы, поставить и новые задачи преподавания родной литературы.

Преподавание литературы непременно должно быть проникнуто какой-то осмысливающей и все её явления объединяющей идеей. Одна только их последовательность — случайная или генетическая — без этой осмысливающей идеи — мертва.

Условия русской жизни конца XIX в. и начала XX в. и выдвинули такой идеей — гражданственность: изучение произведений русской литературы с точки зрения их общественной значимости.

Налетела буря и большую часть нашей интеллигенции выбросила за пределы России, а длительная оторванность от Родины грозит — и прежде всего, молодому поколению — еще горшей бедой: полным отчуждением от России. Перед лицом этой опасности, русской школе, воспитывающей это молодое поколение, — в частности, преподаванию русской литературы, казалось-бы, необходимо было-бы взять теперь другой лозунг: Р о с с и я. Его можно было-бы охарактеризовать, как народно-утверждающий (не говорю «национально утверждающий», чтобы кому-нибудь не послышались в этом нотки политического характера). Что-же мы видим в действительности?

Старинная пушка, заряжавшаяся с дула, стрелявшая чугунными ядрами, в свое время успешно обстреливала крепостные стены, убивала и калечила людей, но сейчас её место в историческом музее, где она может интересовать нас своей примитивной конструкцией, а больше всего причудливыми барельефами, покрывающими её ствол и колёса. А вот какое-нибудь сатирическое произведение «времен Очакова» и сейчас еще рассматривается и расценивается в зарубежной школе, как боевое орудие, из которого все еще палят, хотя давно уже нет ни врага, которого надо уничтожить, ни самой цитадели, где засел этот враг, да и сама пушка превратилась в эмигрантку, перекочевав из бомбардируемого ею отечества за границу. Но даже и здесь, за рубежом, она, знай себе, все стреляет да стреляет, — то в «французоманию», то во взяточничество судейских, а пуще всего — в ужасы крепостного права.

Но зарубежному скитальцу, юноше, оторванному от России, что может дать эта, во имя принципа истории и гражданственности, с таким похвальным усердием изучаемая сатирическая литература? Или что вынесет он, узнав все наши споры и распри, от Никона с Аввакумом и до Струве с Милюковым? Разве это то настроение, которое зарубежная русская школа должна воспитывать и поддерживать в эмигрантской молодежи? Ведь это значит бессознательно, но добросовестно своими руками насаждать апатию, уныние, равнодушие к родине, т. е. содействовать скорейшей денационализации.

Недаром в последнее время сама эмиграция забила тревогу перед опасностью денационализации и спасение от нее видит в усилении и реформировании школьного преподавания русского языка, литературы, истории, географии и Закона Божия, так что сами эти предметы получили теперь не сразу всем понятное название «национальных предметов», т. е. предметов, ограждающих национальность наших детей от денационализации в чужеязычной среде тех стран, куда они уже несколько лет заброшены.

Как это может быть достигнуто? Конечно, не одним только увеличением числа часов по этим предметам, но, прежде всего, выдвижением новых принципов и задач преподавания этих предметов и главным образом первого. Нужно, чтобы изучение в школе русской литературы поддерживало бодрую веру в Россию, любовь к ней и русскому народу, а, следовательно, сознание гордости быть русским, уверенность в русском человеке, а значит, и в себе. Словом, нужно то, что наш выдающийся ученый и учитель, проф. Ф. Зелинский, называет «подъемом» (фельетон в газете «Наш Век» — бывшая «Речь» — в 1918 году тотчас после Бреста).

Он обвиняет нашу литературу, что она более ста лет воспитывала уныние — одну из лошадей, привезших нашу колесницу в Брест.

«Господа, — говорит он, обращаясь к писателям, — бичуйте пороки, если это вам кажется полезным, но не забывайте показывать нам и ту здоровую среду, в которой ненормальные явления могут исправляться и растворяться. Вы же — и в этом разница между вами и здоровой римской сатирой — показываете нам не пороки личностей в здоровой среде, а именно пороки среды. В ваших картинах нет просвета; и потому они — не целебное средство, а отрава... Свет чередуется с тенью, да. Но мы не посетуем на вас, если вы будете изображать преимущественно свет, — один свет».

Это адресовано к самой литературе, но тем более это должно быть отнесено и к преподаванию этой литературы в школе.

Впрочем, гораздо еще раньше почувствовал это великий художник и тоже учитель — Гоголь, предъявляя к искусству ту же цель.

Гоголь присваивает литературе воспитывающее, учительное значение: художник должен изображать и зло и добро, но не путем их воспроизведения. Воспроизвести зло — значит лишь размножить это зло с помощью печати: нужно, чтобы это зло, претворившись в художественном миросозерцании автора, вышло оттуда не как копия зла, а как его художественная картина, т. е. уже потеряв свое непосредственное вредное влияние. Но так как зло, как будто, преобладает в мире, то, чтобы предотвратить общество от уныния, художник должен сам создавать образы положительные, но, опять, не путем копирования или — еще хуже — фантазирования: художник должен познать свой народ до самых глубин его духа, узнать до мелочей его быт и умствование, и с помощью этого абсолютного знания творить самому нужные обществу, ему недостающие положительные типы, которые, будучи восприняты, как таковые, не замедлят оказать могущественное и благодетельное воздействие на общественную жизнь.

Гоголь, как видите, понял это задолго до Бреста, и это сомнение в психологическом эффекте его творчества и было той болезнью, которая его убила.

И как на самом уже Гоголе оправдалось обвинение Ф. Ф. Зелинского! Когда Гоголь, после картины зла в 1-м томе «Мертвые Души», следуя своему заданию, приступил во II-м томе к изображению положительных типов — Тентетникова, его благородного воспитателя и наставника, Костанжогло, Василия Платонова, Хлобуева, Муразова, генерал-губернатора, — то, вместо общего чувства удовлетворения, что не одни-же у нас мертвые, а есть и живые души, публика, предвкушавшая удовольствие увидеть вторую серию отвратительных типов, была глубоко разочарована и оскорблена в своих неоправдавшихся ожиданиях: таков оказался печальный результат отравления русского общества привычкой к обличительной литературе и любованию своим уродством.

И критика и обычное школьное преподавание всецело на стороне Гоголя первой части «Мертвых Душ», внушая читателям и ученикам, что здесь-то все и правдиво, и художественно, и подлинно, и сам Гоголь здесь — настоящий; а II-й том — умственный упадок, болезнь Гоголя, надуманная схема, морализация, — словом, прочесть прочтите, но не очень-то верьте, юноши, ибо не может быть на Руси таких людей, как учитель Тентетникова, Костанжогло, Муразов и другие...

А успех более раннего «Ревизора», на котором и до сих пор воспитываются поколения русской молодежи, не подозревая, сколько, опять, зла причинено односторонним освещением, изучением, комментированием этого замечательного произведения! За раскатами и взрывами смеха, сопровождающими каждую сцену комедии, мы не можем по достоинству оценить действие этой комедии на психику наших учеников, но вот как тот же Ф. Ф. Зелинский описывает впечатление от этой пьесы на иностранцев, свободных от наших привязанностей и симпатий и потому имеющих возможность судить объективнее.

«Это было в Берлине, — пишет он в том же фельетоне, — в 1882 г.; я, находясь тогда в заграничной командировке, полюбопытствовал посмотреть в одном из частных театров переведенного по-немецки «Ревизора». Рядом со мной сидел молодой поручик. После III действия он, не подозревая во мне иностранца, обратился ко мне: «Ну, я думаю, эта шваль (Gesindel) для нас не опасна». — Да, это было в Берлине, 35 лет тому назад. Тогдашний поручик теперь, наверное, стал генералом... Кто знает? Быть может, это был генерал Кюльман?»

«Ревизор» изображает Россию, но э т а изображенная Россия — шваль. Вот та оценка, которая, в такой-ли заостренной или в более воспитанной формулировке, родится в подсознании ученика, когда уляжется вызванный комедией смех. Предпринимались-ли в школе какие-нибудь шаги, чтобы парализовать это впечатление от комедии, противопоставив ей или рядом поставив какое-нибудь другое, наиболее жизнерадостное изображение русского провинциального быта, ну, что-нибудь вроде лесковских «Праведников»? — Праздный вопрос! Вот, на-

пример, те 8 вопросов по «Ревизору», которые нашли нужным предложить учащемуся уже упомянутые московские педагоги А. Алферов и А. Грузинский:

1) Собрать типичные стороны провинциального чиновничества, изображенного в этой пьесе: отношение к службе, друг к другу, нравственные понятия, степень образования, интересы. 2) Какое значение имеет мнимость ревизора для изображения действующих лиц? 3) В чем видно в комедии полное освобождение от ложноклассической теории? 4) Какие две развязки можно различить в пьесе, и какую из них можно назвать более естественной? 5) Что составляет в этой пьесе внутренний и внешний комизм? 6) Чем русское общество 30-х годов было недовольно в содержании и в форме комедии «Ревизор»? 7) Как сам Гоголь понимал значение Ревизора? 8) Какое место в развитии русской комедии занимает «Ревизор»?

Ничего здесь не забыто! Одному только вопросу не нашлось места в этом популярном вопроснике (в течение десяти лет выдержал восемь изданий!): вся-ли такова Россия, как эти чиновники, купцы, помещики, военные, которые здесь выведены?...

Мелочь, но какая характерная: должно было пройти 125 лет, чтобы уже в эмиграции величайший русский герой бодрого духа и крепкой воли — Суворов — дождался, наконец, своего художника, больше столетия не выходя из тесного круга детского и солдатского чтения, между тем как всякие «грызуны», «самоеды», «палки барабанные», «гамлетики», «толкачи», «свистуны» (Тургенев) около полувека занимали внимание художников и критиков, а в школе и по сей еще день не могут расстаться с этими «лишними людьми», подготовляя новые их кадры.

Потрясенный социальной и экономической грозой организм Зап. Европы борется за жизнь, ищет себе защиты, и совсем не спроста именно в это время возникает учение К у э — куэизм: я чувствую себя отлично, — с каждым днем все лучше и лучше! Внушение себе оптимизма, фиксирование внимания лишь на том, что дает бодрость. Так кому же это нужно в большей степени, чем нам, русским? И мы, преподаватели национальных предметов, а словесники в первую голову, должны окончательно — отныне и навсегда — порвать с традицией изучения в школе литературных произведений, не поднимающих духа наших учеников.

4

Итак, как же, наконец, перестроить преподавание русской литературы в школе применительно к изменившимся условиям жизни и новым задачам? Что́ в старой программе оставить, что́ выбросить, что́ ввести? Вопрос этот, на решении которого и без того врозь мыслящие словесники никак не сойдутся, мог бы, однако, быть совершенно благополучно, мирно и безболезненно

разрешен — и не только без всякого ущерба для количественного объема предмета, но, пожалуй, даже и с некоторым приращением материала. Он может и должен быть разрешен одновременно с другим, столь же неблагополучным в современной русской школе: с вопросом о внешкольном чтении.

Что такое внешкольное чтение учащихся, то, которое рекомендуется школой? Это висящий в классе или библиотеке список книг, которые учащийся должен прочесть в каждом классе. Книги подбираются обычно с таким расчетом, чтобы часть их являлась пропедевтическим ознакомлением с материалом, который будет потом изучаться в старших классах; часть — восполняла пробел в произведениях и авторах, в школьную программу не вошедших; часть — знакомила с некоторыми произведениями новейших авторов и часть — с наиболее известными памятниками мировой литературы. — Словом, цель, которая преследуется при составлении подобных списков «обязательного» чтения, — единственно литературное образование, а принцип, на основании которого эти произведения распределяются по классам, — возраст и среднее развитие учащегося.

Но так как перегруженность программы по словесности лишает преподавателя возможности ни руководить этим чтением, по им самим составленным спискам, ни его проверять, то все, в конце концов, и ограничивается одной бумажкой, вывешенной в классе или библиотеке.

А между тем внешкольное чтение учащихся — кто же станет против этого спорить? — играет огромную роль в формировании взглядов, вкусов, наклонностей, симпатий и антипатий, словом, миросозерцания юноши, и правильная, наилучшая постановка его — не менее важна, чем постановка школьного преподавания словесности, поскольку и там и здесь речь идет не об одном только литературном образовании учащегося, но и о воспитании нравственно-развитой, жизнестойкой, национально себя сознающей личности. Поэтому внешкольное чтение (в самом широком смысле этого слова, а не то, которое нужно преподавателю словесности для своего предмета) должно быть поставлено в теснейшую зависимость от школы, из нее направляться, руководиться, контролироваться и корректироваться.

И тогда многие произведения русской литературы, особенно древней и средней, которые до сих пор изучались в школе и без знакомства с которыми и впредь нельзя называться образованным человеком, но которые, с другой стороны, не отвечают новым задачам, стоящим перед преподаванием в школе национальных предметов: воспитывать сильных духом будущих граждан России, — должны быть отнесены в обязательное внешкольное чтение.

А чтобы они и там своим односторонним освещением фактов не вносили в неустойчивую еще психику ученика ослабля-

ющего влияния, какое они, несомненно, оказывали, систематически разучиваемые в школе, — они и там должны быть поставлены рядом с другими произведениями, изображающими ту же картину, затрагивающими тот же вопрос, но с других сторон, и связаны с ними системой перекрестных вопросов.

Таким образом, была бы разгружена безусловно переобремененная программа по словесности: в нее вошли-бы теперь только авторы и произведения, составляющие гордость и украшение русской культуры и уже этим одним возбуждающие дух и интерес молодежи. Поэтому история литературы, как и с т о р и я, уступает место изучению отдельных произведений, как таковых, что не исключает, конечно, и некоторых историко-литературных комментарий, поскольку, например, речь идет о преемственности художественных идей, о влиянии одного произведения на другое, о значении писателя в н а ш е й и о его правах на место в м и р о в о й литературе.

Вместо десятков тысяч наспех проглатываемых и почти не перевариваемых страниц литературного текста и наспех же заучиваемых критико-исторических оценок, программа должна ограничить школьное изучение русской литературы лишь главным и главнейшим в ней, но зато изучаемым всесторонне и досконально. Только при неторопливом, тщательном разучивании произведения, учащийся и сам, наконец, постигает и раскрывает в нем тот внутренний мир и глубокий смысл, который так и остается сокрытым от него при молниеносном чтении — даже тогда, когда он имеет в руках оценку произведения, сделанную каким-нибудь большим авторитетом.

А когда школа научит т а к читать и привьет навык к т а к о м у чтению, то в дальнейшем молодые люди и сами будут применять приобретенные в школе опыт и навык «медленного чтения», как его называет Г е р ш е н з о н. Внешкольное чтение потеряет свой формальный характер, будучи вовлечено в орбиту школьного руководительства.

Таким образом предмет русского языка и словесности станет действительно н а ц и о н а л ь н ы м, — в лучшем, чистом, человечном значении этого слова.

А то обстоятельство, что программа перестраивается не путем отсеивания или отметания одних произведений и покровительственного — за их счет — выдвижения других, что не могло бы не вызвать тотчас споров за и против подобных исключений и включений, а путем перераспределения наличного материала, то это, как-будто, отнимает все основания для новых разногласий между словесниками и даже, напротив, создает как бы платформу для их сговора, без чего и самая наша добросовестная работа останется непродуктивной, как у Крыловских героев, взявшихся «везти с поклажей воз...»: все они вполне добросовестно рвались, тянули и пятились, — а возу все не было ходу.

В. Перемиловский.

Система кабинетов во второй митавской государственной средней школе[1])

Вторая митавская государственная средняя школа в Латвии открыта министерством просвещения осенью 1922 года. Руководители этой школы с самого начала прилагали все усилия к тому, чтобы, во-первых, обставить свою школу как можно лучше с внешней стороны, хорошо снабжая её учебными пособиями и заботясь о гигиеничной и красивой классной обстановке и, во-вторых, развить среди учащихся самую широкую самодеятельность. Стремление к достижению этих двух целей заставило руководителей школы перейти к системе кабинетов, которая существует в ней уже три года.

Снабжение школы учебными пособиями и обстановкой потребовало от её руководителей неимоверных усилий. Школа начала работать в совершенно пустых неремонтированных помещениях. Средств на её оборудование было ассигновано мало. Благодаря выдающимся административным способностям директора школы — Г. М. О д ы н я, удалось быстро справиться с этой трудной задачей. Путем самообложения родителей (по 10 латов в год), доходов от устройства базаров и вечеров, пособий от разных учреждений, при помощи использования кредита в книжных и других магазинах и даже путем пожертвований со стороны самих учителей новой школы, собраны были средства на оборудование кабинетов учебными пособиями, на снабжение школы новой, простой, но удобной мебелью и на ремонт помещений. Что касается учебных пособий, то уже в первом году школа была снабжена ими лучше, чем многие старые школы. Не одни денежные средства помогли этому: готовых учебных пособий приобреталось не так уж много — покупались лишь книги, стенные таблицы и требующие особой точности инструменты, — всё, что можно было изготовить своими силами, делали в школьных мастерских ученики и преподаватели. Мастерские, конечно, оборудованы были с самого начала. Ученики, изготовляя учебные пособия, сами при этом учились. Росли и учебные коллекции. Учителя сами и через своих учеников пользовались каждым случаем, чтобы обогатить кабинеты школы новыми предметами. Мелкие расходы,

[1]) Статья эта написана автором по просьбе редакции. Во время нашей поездки в прошлом году по Латвии, нам удалось посетить II-ую митавскую среднюю школу, произведшую на нас самое выгодное впечатление. Особенно интересно то, что латышские педагоги самостоятельно выработали план преподавания, во многом чрезвычайно близко подходящий к Дальтонскому плану, — и при том в той её умеренной форме, которая более всего оправдала себя в других странах и которую мы старались обосновать теоретически в статье: «Дальтонский план и трудовая школа» в книге 5—6-ой «Русск. школы за рубежом». С. И. Г е с с е н.

связанные с составлением коллекций для кабинетов, бо́льшею частью ложились на самих же собирателей этих коллекций, в виду того, что правительство отпускало недостаточные средства на содержание школы.

В принципе труд по организации кабинетов учебных пособий считался платным сверхурочным занятием. На каждый кабинет полагалось по несколько недельных часов (2—4). Это относилось ко всем средним школам Латвии. Такой порядок просуществовал всего несколько лет: по мнению тогдашних деятелей министерства, организация кабинетов учебных пособий в течение первых нескольких лет должна была закончиться, вследствие чего дальнейшая оплата труда по организации являлась излишней. К тому же не во всех школах кабинеты в одинаковой мере обогащались учебными пособиями.

Платным в принципе считался только труд по организации кабинетов, но не по руководству занятиями в них. Поэтому использование кабинетов учениками было организовано в Латвии лишь в немногих школах (города — Митава, Якобштадт, Венден и др.). Эти школы составляли исключение. Учителя в этих школах считали своим долгом вести работу в кабинетах, независимо от размера получаемого за это вознаграждения. Надо сказать, что и очень преданные интересам школы учителя, которые не жалеют времени на дополнительную школьную работу, не требуя за неё никакого особого вознаграждения, от работы в кабинетах отказываются только потому, что эта работа с некоторых пор не оплачивается. Они защищают профессиональные интересы учителей, высказываясь против регулярной бесплатной школьной работы.

Все сказанное объясняет то обстоятельство, что установившийся во II-ой митавской государственной средней школе порядок не является общим для всех средних школ Латвии. Сложился же он в этой школе и вылился в правильную систему благодаря тому обстоятельству, что основное ядро преподавателей школы составилось из прежних сотрудников директора Г. М. Одыня, ревностных защитников идеи кабинетов учебных пособий. Многие из новых коллег по духу и стремлениям совершенно подошли к этому ядру. Отдельные преподаватели, которым раньше приходилось работать только в старой, к н и ж н о й школе, смотрели на учреждаемые кабинеты учебных пособий, как на интересный курьез. Им жаль было как затрачиваемых на оборудование кабинетов денег, так и проведенного учениками в мастерских времени[2]).

В первом году были открыты следующие кабинеты, лаборатории и специальные классы: физический кабинет, хими-

[2]) Кой-кто из преподавателей соседних школ попытались было на этом основании подорвать доверие местного общества к школе. Однако, родители и общество «приняли» идею руководителей школы. Доверие к школе росло. С течением времени и скептики из учительской среды поняли значение кабинетов учебных пособий.

ческая лаборатория (с кабинетами по минералогии и технологии), кабинеты биологический, исторический, географический, класс для рисования и мастерские — для женских рукоделий, работ по папке, дереву и по металлу. В следующем году к ним присоединились кабинеты математический и латышского языка.

Либо в самом кабинете, либо рядом, но в прямой связи с кабинетом, устраивался класс для занятий. В этом классе ученики занимались днем на уроках, в этом же классе или кабинете они занимались в определенные часы вечером, готовя уроки или помогая преподавателю пополнять кабинет новыми учебными пособиями, работая над усовершенствованием уже имеющихся пособий.

С доверием общества росло и число классов-кабинетов. Стал ощущаться недостаток в помещениях.

Каждый класс, как группа учеников, имел еще свое специальное помещение. Когда ученики в кабинетах и лабораториях занимались физикой, химией, историей, географией и др. предметами, их классы оставались пустыми. Стало ясным, что помещение использовано не совсем рационально. Это заставило перейти целиком к системе кабинетов. Порядок, когда ученики сидят в своем классе и к ним по очереди, установленной расписанием, приходят разные учителя с учебными пособиями, был окончательно упразднен. Всё школьное помещение было разделено на специальные классы-кабинеты, где преподаватель со всеми учебными пособиями оставался все время на месте, а к нему, тоже по расписанию, приходили ученики на уроки.

Помещение после этого оказалось использованным до последней возможности. В то время, как при прежнем порядке не хватало помещений для одной средней школы, при системе кабинетов можно было принять в то же помещение еще целое учебное заведение — государственный центральный педагогический институт. Стало возможным вести школьные занятия только в одну смену. Вечерние занятия в расписание не входили, если не считать некоторых лекций, читаемых вечером по разным другим основаниям.

Пользование учебными пособиями стало чрезвычайно удобным. Не приходилось носить учебных пособий из класса в класс. Такое перемещение учебных пособий являлось и практически невыполнимым. Невозможно было в течение перемены снять со стен стенные таблицы и карты и прикрепить их в другом классе с тем, чтобы в следующую перемену преподавателю с этими пособиями переместиться в другой класс. Преподаватели большей частью раньше и не пытались этого делать. Они прекрасно обходились и без учебных пособий. Учебные пособия лежали где-нибудь спрятанными, и преподаватели «учили» без них. «Говорили» в классе учителя, «говорили»

за учителями ученики. Временами читали и писали. В этом и заключалось все преподавание, которое было чисто словесным. Ученики приучались повторять слова учителя или слова учебника. Кто лучше это умел делать, тот считался лучшим учеником. Ни о какой самостоятельной работе учащихся не могло быть и речи, раз учение заключалось в повторении чужих слов.

После полного перехода к системе кабинетов картина переменилась. Появились учебные пособия и в таких кабинетах-классах, где их раньше меньше всего можно было ожидать, как, напр., в классах новых языков (немецкого, английского, французского) и этики. На стенах этих классов разместились географические карты соответствующих стран, снимки с картин художников, портреты писателей, таблицы по грамматике и разные схемы; рядом со столами учащихся встали этажерки с книгами, с альбомами картин и даже нотами и партитурами опер, появились целые шкафы с иностранными книгами и словарями. Интересно отметить, что и внешний вид прежних скучных классов преобразился. На окнах запестрели цветы в горшках и вазах, а в некоторых классах появились даже и гардины. Школа ничего этого не покупала — это преподаватели приносили в класс свои личные вещи. Подчас тот или другой предмет служит преподавателю и в классной работе. Но все вместе это создает приятную обстановку для занятий, внося в класс домашний уют. Когда прежде ученики оставались в своих классах, а преподаватели кочевали из класса в класс, ничего подобного не наблюдалось. Даже классный наставник прежде не был полным хозяином своего класса, потому что класс должен был служить местом занятий всем преподавателям, а не ему одному. Ученики же сами не смели заводить в классах своих порядков. Лишь изредка появлялись в классах цветы и картины, приносимые учащимися, изредка покупаемые школой.

Сначала руководителей школы смущало то, что при системе кабинетов у учеников не будет своего угла. Потом решили, что ученики своим углом могут считать кабинет своего классного наставника. Но оказалось, что ученики в свободное время распределяются по кабинетам согласно своим наклонностям. Поэтому бывает, что ученики, любящие другой предмет больше предмета своего классного наставника, чувствуют себя больше дома не в кабинете своего классного наставника, а в каком-нибудь ином кабинете. Лишь в тех случаях, когда весь класс собирается у своего классного наставника, он сходится в его кабинете-классе. При таком порядке класс, как общество, при более подвижном образе жизни выигрывает, так как ему предоставляется больше случаев выступать активно. Встречаться и беседовать со своим классным наставником ученикам удобнее, чем раньше, потому что в кабинете его всегда в определенное время можно застать.

Что же достигнуто руководителями II-ой митавской средней школы в смысле развития самодеятельности учеников?

Надо признаться, что в этом отношении еще не всё достигнуто. Опишу теперешнее положение дела.

Каждый класс-кабинет имеет свои особенности, что зависит, главным образом, от характера предмета, но в не малой степени также и от личности учителя, требований официальной программы, наклонностей учеников и других обстоятельств. Мне ближе всего знакома работа в географическом классе и кабинете. Поэтому начну с него.

Географический кабинет открыт каждый день, исключая суббот и воскресений, от 5 ч. до 6^{30} ч.; в случае нужды, кабинет доступен и в другое время[3]).

В обычные часы (5—6^{30}) преподаватель географии приходит в кабинет первым и уходит из него последним. Из учеников никто не обязан приходить в кабинет работать. Обычно, тот учащийся, который необходимые ему в данный момент учебные пособия может получить дома или в библиотеке, в кабинет и не приходит. В кабинете сосредоточены все необходимые для выполнения географических задач материалы. Там имеются различные статистические ежегодники на латышском (Латвия) и иностранных языках; атласы на многих языках по различным вопросам; альбомы картин и богатая коллекция стереоскопических снимков; журналы по природоведению, экономические, технические и географические на латышском и иностранных языках; словари до энциклопедического включительно, и, наконец, книги по разным вопросам, касающимся географии. Всеми этими материалами ученики могут в географическом кабинете и классе свободно пользоваться. К тому же преподаватель в любой момент может помочь найти соответствующий материал, дать необходимые пояснения.

Дома у учеников обычно ничего подобного не имеется: в лучшем случае найдется учебник, учебный атлас и одна-другая книжка, взятая из библиотеки. Работая дома, ученик механически усваивает содержание учебника. В кабинете ученик может проверить и дополнить содержание учебника, но может и совершенно самостоятельно, независимо от него, разрешать географические задачи. Ответы, выработанные в ка-

---

[3]) Отдельные группы учеников, напр., иногда сговариваются притти в кабинет работать в такое время, когда им никто не может помешать свободно пользоваться всеми имеющимися в кабинете учебными пособиями. Так как учебные пособия имеются лишь в одном экземпляре, то в обычные часы при большом наплыве учеников необходимые для работы книги могут быть заняты другими. Вот почему иногда можно встретить в географическом кабинете отдельные небольшие группы учеников и в субботу и в воскресенье. Учителей в это время обычно не бывает (они приходят только в установленные расписанием часы; ответственность же за порядок несет один из учеников. На работу в кабинете вне установленного времени требуется каждый раз разрешение преподавателя).

бинете, само собою, часто не совпадают с ответами учебников. В таких случаях интерес к кабинету растет.

Вопросы, требующие разрешения, вырабатываются на уроках. Разбирая в классе какой-нибудь вопрос, ученики наталкиваются на незнание фактов. Чтобы выяснить фактическое положение, надо собрать сведения в кабинете. Вопросов возникает много, проработка в кабинете намечается всегда значительная. Приходится очень часто работу разделять. Ученики разбиваются на группы, из которых каждая получает свою особую задачу. Дальнейшую работу в группе ученики распределяют между собой уже по собственному соглашению, во вне-классное время. О результатах своей работы группы и отдельные ученики делают в классе сообщения. На основании полученных сведений работа в классе идет дальше. Преподаватель руководит занятиями и следит за тем, чтобы в работу не вкрались ошибки. В случае возникших сомнений, данные, собранные учениками, проверяются. Так индивидуальная работа каждого ученика естественным образом связывается с коллективной работой всего класса. В классе днем на уроках идет общая работа, в кабинете вечером — индивидуальная.

Всестороннее самостоятельное обследование по атласам, статистическим ежегодникам и проч. материалам отдельных государств, с письменным изложением результатов своей работы, сначала было практиковавшееся, потом было оставлено, так как на такую работу ученики тратили очень много времени, хотя польза от нее признавалась, как учениками, так и преподавателями.

В кабинете ученики учатся самостоятельно пользоваться атласами, статистическими ежегодниками, словарями, журналами и т. под. С собранными в кабинете учебными пособиями ученики отчасти знакомятся и днем на уроках. Это относится, главным образом, к разным коллекциям, аппаратам для производства опытов и т. п.

В географический кабинет нередко приходят и за справками, не имеющими никакой связи с уроками географии, приходят не только ученики, но иногда и преподаватели других предметов, изредка заходят даже просто знакомые или посторонние школе лица, нуждающиеся в необходимых сведениях по географии.

Вечерняя работа преподавателя в кабинете не оплачивается государством. Она составляет 15—30% дневной работы на «уроках географии». Вообще, во всех кабинетах преподаватели вечером работают бесплатно.

Надо заметить, что, кроме указанных работ, географический кабинет ведет и другие работы: собирает поверья и народные приметы, относящиеся к предсказанию погоды, приучая учащихся отыскивать в метеорологии основания к их возникновению; учащиеся получают задачи, напр., обследование грунтовых вод в окрестностях отцовской усадьбы, руко-

водствуясь геологическим строением и рельефом местности, наблюдение над водою в колодцах и источниках; составление полного географического описания отцовской усадьбы, а то и всей знакомой учащимся волости. Самостоятельному географическому обследованию и описанию подвергаются и другие местные географические формы и явления. При подобных работах, кабинет, правда, большой роли не играет, если не считать подбора и подготовки необходимых для работ литературных материалов, карт, инструментов и т. п.

В историческом кабинете преподавательница обязательно присутствует один раз в неделю, от 5 до 8 часов вечера. В другое время она бывает в нем по мере надобности, заранее сговариваясь об этом с соответствующей группой учеников.

Ученики приходят в исторический кабинет с различными целями. Одни приходят сюда «готовить уроки», так как здесь имеются исторические карты и атласы, книги по истории, иллюстрации, вырезки из газет, разные модели, характерные старинные предметы и т. д. Другие приходят, чтобы поглубже познакомиться с каким-либо интересующим их вопросом, пользуясь для этой цели имеющимися в кабинете материалами. Углубление в разные вопросы, не относящиеся прямо к «урокам», является главной целью исторического кружка, члены которого особенно усердно посещают кабинет. Члены кружка работают каждый над своим вопросом, заканчивая свою работу чтением реферата на избранные ими темы. Рефераты читаются в историческом классе. После рефератов возникают прения. Таким образом, результаты работы одного члена кружка делаются общим достоянием всего кружка. Составление рефератов самым тесным образом связано с историческим кабинетом. Наконец, третьи приходят в исторический кабинет, чтобы вместе с преподавательницей изготовлять учебные пособия. Одни из них собирают и приводят в порядок вырезки из газет, другие отливают гипсовые модели, изготовляют рельефы древних замковых холмов, изображают старинные исторические постройки, орудия и т. д. В историческом кабинете собрано, кроме чисто исторических, также и очень много разных этнографических материалов.

И по истории, как и по географии, ученики, кроме указанных работ, выполняли самостоятельные домашние работы, занимаясь исследованиями, по памятникам и рассказам местных жителей, некоторых исторических событий.

Физический кабинет открыт три дня в неделю, обычно от 4 до 7 часов вечера. Есть обязательные практические работы, раз в две недели, по 2 часа. После того, как днем на уроках тот или другой физический закон на опыте разобран, ученики вечером сами снова производят физические опыты, углубляя таким образом полученные на уроке знания. На опыте же ученик самостоятельно находит численное выражение изучаемых явлений. Какие опыты кто производит,

заранее определяется обязательной для всех учащихся программой практических занятий. Если кому-нибудь из учеников нужно себе что-либо выяснить, дополнить, он может явиться в физический кабинет и не в свои, обязательные для него часы. Он может притти в кабинет и для того, чтобы производить работы по своему желанию, сверх положенных по программе работ. Надо сказать, что в последнее время таких добровольных работников мало. Было же время, когда ученики так увлекались практическими занятиями по физике, что приходилось одного-другого ученика в этом отношении ограничивать. Больше всего занимало радио. Вследствие нареканий со стороны других преподавателей, указывавших, что ученики несоразмерно много времени тратят на работы в физическом кабинете, преподаватель физики сократил время для практических работ, что и сказалось на сокращении «запойных» добровольных занятий в кабинете.

В математическом кабинете пока больше всего времени отнимало приготовление учебных пособий. В кабинете работы производились два раза в неделю, от 5 до 6 или 7 час. вечера. Обыкновенно преподаватель заранее сговаривался с желающими работать. Кроме того, ученики приготовительных классов работали в мастерских, изготовляя принадлежности для математического кабинета.

В одном из математических классов производились несистематические дополнительные занятия с учениками, желающими основательнее, чем в классе, пройти некоторые отделы математики. Главным занятием для этих учеников было решение задач под руководством преподавателя.

В биологическом кабинете работы производятся подобно тому, как в физическом кабинете. Там главными обязательными практическими работами являются работы с микроскопом. Кроме того там же производятся физиологические опыты. Практические работы по собиранию и определению растений и их частей даются ученикам летом на дом. Результаты своих летних работ ученики осенью должны сдать преподавателю.

В минералогическом кабинете, который в то же время является и химической и технологической лабораторией, одни классы занимаются составлением коллекций из минералов, самостоятельно, в природе, ими собранных, другие классы сами самостоятельно проделывают произведенные в классе под руководством преподавателя опыты, а третьи приводят в порядок свои, на фабриках и заводах собранные коллекции. Надо заметить, что каждый ученик реального училища, сверх общих совместных работ, должен основательно и всесторонне ознакомиться по литературе и на месте, на фабрике или заводе, с каким-нибудь видом производства и прочесть об этом своему классу отчет-реферат, демонстрируя собранные образцы и приготовленные чертежи. Кабинет-лабора-

тория открыт каждый вечер, и там при работах присутствует либо сам преподаватель, либо лаборант. Надо заметить, что и в биологическом кабинете имеется лаборант, который помогает вести преподавателю занятия с микроскопом и собирать необходимые для изучения на уроках объекты.

Мастерские были открыты пять раз в неделю, от 4 до 6 час. вечера. Преподаватель приходил три раза в неделю. Мастера были в мастерских все время. Ученики приходили, главным образом, для того, чтобы приготовить себе те или другие вещи, реже, чтобы приготовить учебные пособия для отдельных кабинетов. Работало в среднем человек восемь. Больше всего учеников было занято изготовлением лыж для спорта. Другие изготовляли самые разнообразные вещи, до ящиков для скрипок и моделей паровых машин включительно. Материал по большей части ученики получают в мастерских, но платят за него, если вещи оставляют себе.

В класс рисования ученики могли приходить в любое время, когда класс не был занят, несмотря на то, был ли преподаватель там или нет. Преподаватель и сам часто приходил туда работать, как в свою мастерскую. Ученики в классе кончали свои работы, рисовали и чертили то, что требовалось по другим предметам. За советами обращались к преподавателю, который с большой готовностью брал на себя руководство рисовальными и чертежными работами по другим предметам, как, напр., рисование орнаментов для рукоделий. В классе производились и все декоративные работы по устройству вечеров и праздников.

В классе пения и музыки днем происходят обязательные теоретические занятия с целыми классами, а вечером необязательные групповые занятия. Обязательные занятия по программе имеются только в приготовительных классах. Поэтому всё дальнейшее музыкальное образование учащихся происходит по вечерам. Учатся играть на духовых и на струнных инструментах (школа имеет свой духовой и маленький симфонический оркестры, трио, ученический хор, квартеты и солистов). Особенно интенсивная работа в музыкальном классе идет перед школьными праздниками. Об оплате всего труда преподавателя и здесь, как и в других кабинетах-классах, в настоящее время говорить не приходится.

Особенно видное место среди других кабинетов-классов занимает старший класс латышского языка. Вместо обычных школьных парт здесь стоят маленькие светлые полированные столики со стульями. По стенам висят портреты писателей и снимки с картин из их жизни. В глубине класса стоит большой шкаф, где помещены произведения латышских писателей. Этот класс выписывает также все латышские журналы. Каждый вечер, за исключением тех дней, когда в классе читаются лекции, в класс приходят ученики читать книги и журналы. Таким образом, этот класс вечером выполняет роль

читальни. Сюда могут приходить и ученики других классов, и преподаватели. Обязательно всегда там присутствует сам преподаватель латышской литературы старших классов, заведующий этим классом-читальней.

Из изложенного видно, что всё школьное помещение и все учебные пособия школы доступны ученикам вечером для самостоятельных работ. Школьные занятия, таким образом, приобретают для учеников другой интерес. Каждый может найти себе работу по своим наклонностям и по своим потребностям. Работа идет размерено, по плану, и ученик может пользоваться руководством преподавателя каждый раз, когда он чувствует в этом необходимость. Кроме того, школьная жизнь оживляется школьными кинопредставлениями, лекциями с туманными картинами, литературными судами, музыкальными и литературными вечерами, поклассными чаепитиями и вечеринками. Ученики в школе работают и отдыхают. Они живут в ней.

Фр. Дравнек.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 31
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 59 - 78

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Русская основная школа в Латвии

Основные положения о латвийской школе установлены законом 8 дек. 1919 г. В рамках этого закона, дополненного тогда же специальным законом об организации школ меньшинств, росло и крепло русское школьное дело за последние годы. Сейчас, в начале десятого года действия поименованных законов, при начале работ нового — третьего — Сейма, в наследство от своего предшественника получающего детально проработанный, хотя все же незаконченный рассмотрением в просветительной комиссии, проект нового школьного закона, — позволительно сделать краткий обзор современного положения русской основной школы в Латвии, основываясь, главным образом, не на цифровых или юридических данных, доступных всякому внимательному исследователю, а на той бытовой стороне дела, которая сильнее всего направляет, которая очень часто довлеет всем писаным инструкциям.

Русская основная школа в Латвии, в противоположность средней, почти не отличающейся от 4-х старших классов дореволюционной своей предшественницы, имеет ряд своеобразных бытовых и педагогических уклонов.

В 1927—28 уч. году основных русских школ было 226 (из них 42 комплекта, о чем ниже) с 16.722 учащимися (мальчиков 9.289 — девочек 7.433). За исключением нескольких (около 10-ти) частных школ, сосредоточенных в Риге, все основные школы содержатся за счет местных самоуправлений, при чем в Латгалии, как наиболее пострадавшей от войны части страны, половину жалованья учительству основных школ всех национальностей выплачивает правительство.

Обучение в основной школе обязательно, поэтому нередко эти школы называются также «обязательными». За исключением частных, во всех — обучение бесплатное и совместное. Обязательные годы ученья — от 6 до 16 лет. В первые годы рассматриваемого периода, когда в школы влилось большое число детей, запоздавших в силу внешних причин со своим образованием, предельный возраст оканчивающих был значительно выше, достигая нередко 19—20 лет. Теперь он понизился, хотя все же надо отметить, что, как правило, учащиеся сельских школ заканчивают курс основной школы года на два — на три позднее 16-ти лет.

Дошкольное воспитание по закону дается детям дома и в детских садах. Сети детских садов не существует, но зато при всех основных школах числятся так наз. «дошкольные» классы. выполняющие на деле задачи домашнего дошкольного воспитания. Курс обучения в собственно основной школе (исключая дошкольный класс) — шестилетний, при чем он де-

лится на две ступени: первые четыре года обучения составляют «первую ступень», последние два — «вторую». К сожалению, в силу целого ряда причин, которых придется еще коснуться, из 226 русских осн. школ только около 40 — полных (шестиклассных), все остальные школы — первой ступени. Приблизительно половина шестиклассных школ сосредоточена в городах (Риге, Двинске, Режице, Люцине и др.), и только 19 в сельских местностях. Кончившие школу первой ступени имеют право на поступление непосредственно в 5-ый класс, а кончившие 6 классов — принимаются без экзамена в первый класс средней школы, курс обучения в которой — 4 года.

Главный массив русского населения Латвии это — Латгалия: б. двинский и режицкий уезды витебской губ. и прилегающая часть псковской. Здесь в сельских школах в истекшем уч. году училось 10.570 учащихся, при чем окончило осн. школу только 84 (из 19 школ!). Правда, нужно принять во внимание поправку на тех, кто по окончании сельской школы первой ступени ушел кончать полный курс в город, — но, разумеется, число таких невелико, ибо и в городах процент оканчивающих полный курс ниже среднего: из 2.939 учащихся в осн. школах городов (исключая Ригу) окончило курс 191; в Риге — из 3.213 уч-ся окончило 203.

Ближайшим «начальством» основной школы является школьная управа — в городах и уездах — и волостная власть на местах. Школьные управы сконструированы по одному шаблону: во главе управы с правами председателя — член гор. или земской управы, заведующий школьным отделом; в президиум еще входят — непременный член школьной управы — уездный инспектор, как представитель министерства образования, и кто-либо из остальных членов по выбору самой школьной управы. Этими остальными являются: уездный или городской врач, два представителя городской думы или уездного совета, два представителя от городского или уездного общего собрания латышских учителей и один представитель меньшинств. В случае существования школ нескольких меньшинств в районе данной школьной управы, каждое меньшинство избирает своего представителя, при чем все представители меньшинств имеют только один голос, голосуя сообща (на практике подсчитываются голоса внутри меньшинственной группы, и единый голос их составляется по большинству голосовавших) по вопросам общего характера и по одиночке каждый — при решении дел, касающихся представляемой им национальности. В некоторых школьных управах, напр., в двинской городской, число меньшинственных представителей довольно велико: русский, поляк, еврей, белорусс, немец...

От школьных управ зависит открытие и закрытие школ, назначение, переводы и увольнение учителей, надзор и контроль над всеми обязательными школами. В городах Латгалии

число меньшинственных членов увеличивается обычно за счет представителей самоуправления, из которых один или два, а иногда и все три, принадлежат к меньшинствам. В некоторых управах даже заседания ведутся на русском языке. В уездах, в связи с отсутствием до последнего времени выборного земства, положение значительно хуже, и очень часто русский голос тонет беспомощно среди других, подчас враждебных.

Фактически решение школьной управы нет возможности обжаловать, — отсюда беспричинные переводы с места на место, практикуемые в уездн. управах, протекционизм, долгое раскачиванье при поступлении ходатайства об открытии новой школы, перевод школ из одного департамента в другой (например, массовый когда-то перевод русских школ в люцинском уезде из ведения Русского отдела министерства образования в Белорусский) и проч. Наиболее уязвимое место школьных управ — это отсутствие в их составе с правом решающего голоса представителя Русского отдела министерства образования (равно, как и других меньшинственных отделов). Последнее время таковой, правда, участвует во всех важных для русского меньшинства заседаниях, за чем следят местные учительские круги, вызывающие представителя отдела из Риги, но он пользуется только правом совещательного голоса. С таким же правом совещательного голоса в некоторых школьных управах участвуют представители местных учительских профессиональных организаций.

Правительственная инспектура, в лице местного инспектора, по большей части, кончившего в свое время какую-нибудь русскую учительскую семинарию или институт, меньшинственных школ касается в области преподавания государственного яз., истории и географии Латвии; инспектор следит за общим порядком в школе, что сводится к одному посещению им школы за год; инспектор имеет право устранить учителя от исполнения обязанностей впредь до разбора дела школьной управой (фактически этим правом инспектора никогда не пользуются). Инструкторской работы правительственный инспектор не ведет, и работа у него специфически ревизорская. В сущности, эта инспектура далека от меньшинственных школ и ближе всего школам латышским и латтальским (в которых преподавание ведется на латгальском наречии латышского яз.).

Юридический глава русского просветительного дела в Латвии — Русский отдел министерства образования, заведующий которым назначается по представлению русских депутатов Сейма и подчинен непосредственно министру, фактически оторван от основной школы. Средние школы ему подчинены непосредственно. Суммы на их содержание проходят по бюджету отдела, он же ведает назначением и увольнением их педагогического персонала, представляя свои решения на утверждение министра... Школы же основные до последнего вре-

мени зависели от отдела только в программах, плане уроков да каникулах. Ныне удалось ввести в бюджет отдела суммы на пособие осн. школам, — и вот уже два года, как отдел начал снабжать учебниками и учебными пособиями сельские школы, в которых до того, в силу бедности и отчасти шовинизма местных самоуправлений, — подчас буквально ничего, кроме стен, не было.

Существовавшая со времени Учредительного Собрания специальная русская инспектура отдела (сначала был один инспектор, потом два) была упразднена первым Сеймом, и только в 1927 году последовало, после долгого, тягостного перерыва, снова назначение по выбору отдела русского инспектора, к которому с осени истекшего года должен присоединиться, наконец, второй. Но и этого, в сущности, мало, пока русский инспектор не введен законом в состав школьных управ, пока назначения и перемещения русских учителей проходят без всякого участия в этом Русского отдела.

Помещения, занимаемые русскими школами, далеко неудовлетворительны. В лучшем случае, как это показало хотя бы последнее обследование, произведенное русским гласным рижской думы, в русских школах столицы — Риги помещения осн. школ представляют собой почти неперестроенные здания прежних, довоенных четырехклассных училищ, естественно не отвечающих нуждам семиклассной (с дошкольным классом) осн. школы. В деревнях обычная обстановка занятий — изба, большей или меньшей вместимости, в которой работают два, три и даже четыре отделения с одним преподавателем...

Заведующий школой избирается педагогическим и школьным советом школы и утверждается школьной управой. Очень часто (см. выше указание на 42 комплекта) русская школа не существует самостоятельно в силу тех или иных причин, влияющих сверху, и тогда она числится русским «комплектом» при латышской школе. Тогда заведывание (общее) находится не в русских руках. Кроме того, в ряде сельских местностей замечается тенденция к утверждению в русских школах (маленьких) на посту заведующих-преподавателей латышей, которые почти в каждой русской школе находятся для преподавания государственного языка. В последнее время ведется организационная работа с целью дать возможность русскому учителю получить право на преподавание латышского яз., но осязательных результатов её пока еще не видно.

Педагогический совет состоит из всех преподавателей школы. Всюду преподается Закон Божий — православными священниками и старообрядческими наставниками, по представлению соответствующих приходов. Родители в письменной форме могут отказаться за ребенка от изучения этого предмета. Впрочем, подобный отказ — явление почти не слыханное. С 1928—29 уч. года, по желанию, главным образом, старообрядческих кругов, вводится преподавание церковно-сла-

вянского яз. в 4, 5 и 6 классах (по одному уроку в неделю).

Состав преподавателей разнообразен, но по общему уровню — выше такового многих из других меньшинств. Основу преподавательских масс все ещё составляют, так сказать, «кадровые» преподаватели, с большим стажем мирного времени, с навыками и приемами, может быть, немного и консервативными, но имеющими большое воспитательное значение на горячую, увлекающуюся и нередко зарывающуюся часть младших своих коллег. Эти — младшие по стажу — учителя принадлежат к двум группам: 1) пошедшие в учителя случайно, по неимению ничего более подходящего в современных условиях, и 2) молодежь, получившая специальную подготовку по окончании уже латвийской средней школы. Первые — юристы, офицеры, недоучившиеся студенты — в одной своей части покидают учительские ряды, в другой — пройдя соответствующие курсы переподготовки, так сказать, — делаются, благодаря своему относительно широкому для народного учителя кругозору и серьезному отношению к обязанностям, — одними из лучших в рядах идущего на смену поколения педагогов. Вторые — кончив русские педагогические курсы в Риге или педагогическое отделение при рижских русских университетских курсах — являются самыми молодыми по возрасту, — и, заряженные юной горячностью, служат необходимым бродильным ферментом в учительской среде.

Большую роль в деле освежения педагогических знаний играли, ныне отходящие в прошлое, в связи с учреждением специальных курсов, — летние педагогические курсы, из года в год устраивавшиеся летом в Риге. На этих курсах все три группы русского учительства, о которых мы говорили выше, работали рука об руку под руководством лучших русских лекторов и педагогических сил Латвии.

Касаясь состава учащихся, следует сказать, что в общем он изменился в сторону большей демократизации, по сравнению с городскими училищами довоенного периода. Бесплатное обучение[1]), бесплатные учебные пособия, материальная помощь (хотя и не в исчерпывающих нужду размерах), оказываемая самоуправлениями беднейшим слоям учащихся, — все это привело к большой, сравнительно с прошлым, тяге к школе, и дело только в соответственном росте школьной сети (что уже зависит от общегосударственных средств), чтобы претворить в жизнь пункт закона о всеобщем обязательном обучении. Во всяком случае, наряду с 40% неграмотных среди русского населения Латгалии, последние цифры официальных данных отдела свидетельствуют, что, по сравнению с общелатвийским количеством учащихся, в русских учебных заведениях учится

[1]) Для латвийских подданных. «Нансенисты» некоторыми самоуправлениями обложены платой, от которой, впрочем, всегда освобождают неимущих.

несколько более 10% всех посещающих латвийские школы учащихся (русских же в Латвии 12% общего населения). Таким образом, даже и при далеко неполном охвате школьной молодежи, русская школа удовлетворительно справляется со своими задачами.

По вероисповедному признаку — русские делятся на две приблизительно равные группы: православных и старообрядцев. В Двинске существуют даже две школы с исключительно старообрядческим составом учащихся, в остальных же школах православные со старообрядцами учатся совместно, что не вызывает осложнений в Латгалии, где и православное население празднует все праздники по старому стилю, но не совсем удобно в других областях страны.

Нерусских в основных школах почти нет, за исключением частных школ, посещаемых, главным образом, нерусскими. Есть основные школы с русским языком преподавания и у других национальных меньшинств (евреев), но они подчинены соответственному отделу. Особняком стоят школы общего департамента министерства, в которых первые годы обучение ведется на русском языке, с постепенным переходом на государственный. Такие школы рассчитаны как раз на меньшинственных учащихся, не желающих получать образование на родном языке, и возникли они в связи с изгнанием года три тому назад почти всех нерусских учащихся из русских школ. Теперь прием инородцев сильно затруднен: для поступления в русскую школу нерусскому ребенку необходимо получить разрешение своего национального отдела; кроме того, при подсчете в шк. управе учащихся, приходящихся на один класс (число это не должно быть меньше 30), нерусские дети во внимание не принимаются. Все это привело к тому, почти однородному национальному составу русской основной школы, о котором было сказано.

В дошкольный класс поступают дети 6 лет. В сущности, при основной школе должно быть два подготовительных класса, однако всюду работает только один, хотя не редкость, что руководительница на свой риск и страх делит его на две группы: старшую и младшую, — так что ребенок проводит в этом классе два года, и только особо способные дети или поступившие в дошкольный уже с некоторыми знаниями переходят в первый класс на следующий же год.

Отметочная система царит полностью. Экзамены существуют только выпускные (латышский, русский и история или география, по выбору «свыше», — все устные), да по арифметике из 5-го класса в 6-ой (в 5-ом заканчивается курс). Наказания по старинке держатся: от ставления столбом и даже на колени — до оставления «без обеда».

Не говоря уже о сельских местностях, и в городах кончает осн. школу около половины поступивших: большинство прекращает ученье примерно на 3-ем классе. Цифры русского ин-

спектора по этому вопросу таковы: из 10.000 учащихся деревенских школ Латгалии до 3-го кл. доходят 7.500, в 3-ем учатся 1.078, в 4-ом — 436 и до II-ой ступени доходят только 213 (из 10.000!).

Оканчивающие полный курс мальчики, как правило, предпочитают технические учебн. заведения, а девочки — среднюю школу. Число поступающих в режицкий учительский институт пока невелико. Нередки случаи ухода в латышские средние школы и в техникумы. Приблизительно 30% оканчивающих осн. школы школьного образования не продолжают.

Школьные советы состоят из представителей общего собрания родителей данной школы и педагогического совета: по одному тех и других от каждого класса. Они собирают средства на помощь неимущим, устраивают на свои деньги великорусские оркестры, библистеки, покупают рояли, организуют горячие завтраки, нередко даже ремонтируют школьные помещения. В некоторых местностях школы являются главными и, пожалуй, единственными устроителями «Дней русской культуры».

Эти же школьные советы намечают кандидатов на учительские должности в школе, одного из которых выбирает содержатель школы для представления на утверждение шк. управе. Для нечастных школ роль «содержателя» или совсем опускается, и выбор и утверждение производится в школьной управе, или заменяется чем-нибудь: в одних случаях выборы производятся в общем собрании думы, в другом — городскою управою, в третьем — особым органом (как в Риге) — просветительной комиссией. Единообразия нет, и практика различна. Но при всех вариациях этой практики, — национальный меньшинственный отдел никакой решающей роли не играет.

Программы преподавания вырабатываются при Отделе, они утверждаются министром и не должны быть меньше по курсу соответствующих программ латышских школ. Подвергшиеся ряду изменений, они все еще сохраняют роковую двойственность своего происхождения: с одной стороны — необходимость давать нечто «законченное» по отдельным предметам в рассчете на лиц, с окончанием основной школы свое школьное образование заканчивающих, с другой — подготовка кончающего основную школу к прохождению курса средней школы. По примирению этих требований много копий сломано, и много еще придется ломать.

Одно время наметился в «правых» кругах («левые» стоят всецело на платформе единой школы) своеобразный выход из создавшегося конфликта, а именно: открытие при средних школах двух подготовительных классов, отвечающих 5-му и 6-му кл. основных школ. Встреченный сильной критикой «слева», подобный обход принципиального единства латвийской

школы кончился неудачей. Нынешнее министерство выработало новый проект, так наз. «бифуркацию» старших классов основных школ: с уклоном в сторону подготовки к средней и без этого уклона. В жизнь реформа эта еще не проведена, поэтому мы отмечаем ее исключительно, как факт, характеризующий озабоченность «верхов» программными неурядицами.

Другая беда с программами — невозможность их прохождения в связи с непостоянностью классного состава, так как в громадном большинстве школ, не только сельских, но и городских, учащиеся, начиная со 2-го кл., ранней весной уходят пасти скот: нередко это — основное подспорье в скромном, подчас нищенском бюджете семьи. Возвращаются они в школу, когда выпадет снег — в октябре-ноябре. Положение учителя крайне тягостно. О штрафе, полагающемся по закону в размере 50 коп. за день, пропущенный без уважительной причины, не приходится и думать. И вот нужно в какие-нибудь пять месяцев пройти курс, оттягивая начало с осени, пока ученики соберутся, и подводя итоги, суммируя пройденное, когда большей их части уже нет.

Поэтому все настойчивее требует учительство минимальных программ (до сих пор существующие программы — максимальны), и та работа, которая сейчас ведется по пересмотру программ, именно на этом и основывается.

Оценивая положение отдельных предметов в школьном курсе и достигаемые в них успехи, приходится отметить, что в наилучшем положении находится математика (геометрия, в частности). Прекрасные учебники, усвоенность учащими новых методических требований, точность требуемого и определенность программных указаний — вот благоприятные для этого условия.

Хуже с русским языком. Несмотря на упрощенность всюду в Латвии принятой новой орфографии, грамотность оканчивающих основную школу далеко не столь высока, как можно было бы ожидать. Среди причин этого прискорбного явления, вероятно, на одном из первых мест следует поставить поразительное отсутствие ряда необходимых учебных пособий (материалов для письменных работ, орфографических словарей и проч.) и непрестанное мельканье перед глазами учащихся текста, напечатанного по старой орфографии, не только в газетах, на афишах, но и даже в учебниках. Только за последний год появилось, наконец, достаточное количество учебников по новой орфографии. Навыки в чтении — удовлетворительны. Развитие речи можно считать достаточным.

Труднее с иностранными языками. Государственный язык — латышский — пока еще редко слышен в местностях Латгалии, учебники для меньшинственных школ появились только сравнительно недавно, — и изучение этого предмета стоило и стоит детям много труда. Однако, результаты хороши, и правительственная инспектура, с особенной ревностью относяща-

яся к этому предмету, не может жаловаться на его плохое прохождение. Что же касается до истории и географии Латвии, преподавание которых во II-ой ступени требуется законом на государственном языке, то надо прямо сказать, что никакой педагогической ценности эти занятия не имеют. Хотя учащиеся и учат латышский яз. со 2-го кл., всё же за три года их знания не настолько велики, чтобы проходить систематический курс истории и географии Латвии на чуждом языке. В результате — сплошная зубристика и плохое знание фактов. (Следует оговориться, что преподавание этих предметов, как правило, находится в руках преподавателя латышского яз., и программы по этим трем предметам вырабатываются без всякого участия меньшинственных отделов, в самом министерстве).

Немецкий яз. проходился до 1927 г., начиная с 3-го кл. Теперь он отнесен на два последние класса, что нельзя не признать благотворным для улучшения общей постановки занятий.

По географии и родиноведению достижения удовлетворительны, но совсем плохо обстоит с русской историей. По существующим программам на русскую историю отводится курс 4-го кл. В 5 и 6-ом кл. проходится история «всеобщая», по недоброй старой традиции вне всякой связи с историей родного народа. Если вспомнить приведенные выше цифры русского инспектора, то приходится констатировать, что подавляющее большинство детей, покидающее школу с 3-го кл., родной истории совершенно не знает, а кончающие полный курс уже успевают забыть изученное в 4-ом кл. и лучшие — наиболее сознательные—годы своей начальной учебы посвящают истории всех народов, кроме русского. Новые программы коренным образом изменят эту вопиющую несообразность, и русская история займет свое место в основной школе двумя концентрами: в 3-ем и 6-ом кл. Таков, по крайней мере, существующий проект.

Хорошо с пением. Повсюду — школьные хоры. Хорошо с гимнастикой, правда, только в городах, — в сельской школе на это зимой время тратить «некогда». Прохождение ручного труда в городах облегчено существующей сетью правительственных мастерских ручного труда, куда учащихся водят на определенное число часов в неделю, и где они работают в прекрасных условиях: особая одежда, порядок, точность, наблюдение и руководство специалистов. В эти мастерские ходят только мальчики. Работа по картонажу и рукоделие с девочками ведутся в школе. Домоводство, как специальный предмет, не привилось. То же с кооперацией, которая, как отдельный предмет, из курса ныне исключена, но и одногодичное её изучение принесло плоды в виде ряда школьных кооперативов, ныне глохнущих, к сожалению.

Плохо с чистописанием — новая таблица уроков преду-

сматривает расширение занятий по этому предмету, со специальной целью повышения качества письма.

Еще хуже с рисованием. Сжатый до одного недельного часа, этот предмет за последние два года хиреет поразительно.

Вообще же, следует отметить, что положение предметов в значительной степени находится в зависимости от учебной литературы: чем хуже учебники по данному предмету, тем слабее успешность в нем.

Главнейший недостаток учебно-издательского дела в Латвии заключается в отсутствии авторитетного органа при отделе для рассмотрения и рекомендации выпускаемого на рынок материала. Изданные до сего дня учебники можно подразделить на три разряда. В первую очередь это — перепечатки старых, до-военных изданий, популярных в прежней начальной школе. Иногда это заслуженно пользовавшиеся популярностью книги в роде книг Флерова, иногда далекие от идеала (Смирновский). Во-вторых, это книги, написанные знающими специалистами, отвечающие нуждам новой школы и учитывающие её особенности (учебники Эрна, Новоселова...). Наконец, последнюю категорию (к сожалению, наибольшую) составляют учебники «халтурные». Составленные по трем-четырем старым «образцам», рассчитанные на полное отсутствие конкурентов, они в большом количестве проникли в русскую школу. Вред, причиненный ими, не может быть точно учтен, но безусловно велик.

Несмотря на все эти категории, учебников недостает: существует ещё ряд предметов, по которым нет подходящих учебников, а те, которые есть (по пословице: на безрыбьи и рак рыба), нуждаются в хорошей замене. Прежде всего нет русской грамматики. Лучшая из принятых — выпущенная ПМКОЙ — грамматика Сван (все же недостаточная) постепенно исчезла из продажи. Учебник по русской истории появился только в прошлом году, но и он не будет отвечать концентрам новой программы. Нет удовлетворительной книги по теории прозы и поэзии. Нет подходящих книг для чтения в 3-м и 4-м классах. Нет орфографического словаря... Многого нет.

Не знаем, что мешает руководящим органам русского просвещения в Латвии обратить внимание на дело создания необходимой учебной литературы. Опыт показал, что на месте нужного количества знающих и талантливых авторов нет. За рубежом они имеются. И не странно ли страдать от отсутствия элементарных учебников или тратиться на вредную макулатуру, ничего не предпринимая с целью устранить это основное зло русской начальной школы в Латвии. Другое зло — тяжелое экономическое положение деревни. Его устранение — задача общегосударственных органов.

А. Формаков.

Практические занятия по географии

Современная школа отличается от старинной и от школы сравнительно еще недавнего прошлого главным образом применением практических занятий по всем предметам, в том числе и по географии.

Наименование современной школы «трудовой» на мой взгляд не совсем верно. В старинной школе тоже трудились и, может быть, даже больше, чем теперь. Только прежде труд школьника был односторонним. Школа у него развивала преклонение перед словом. Учащийся уповал больше на книту и совсем не упражнялся в самостоятельной работе над объектами и явлениями окружающего мира. При этом «слово в старинной школе понималось, как отдельный предмет (грамматика и сочинение), а как средство выражения содержания других предметов оно находилось в загоне» (Гессен). На мировой педагогической конференции в Локарно в 1927 г. признано было, что вместо «трудовой» правильнее назвать современную школу «активной», или «школой действия». Мы тоже будем называть новую школу «активной».

Принципы и задачи, которые ставит себе активная школа, не являются новостью в педагогике. Еще в 17-ом столетии чешский педагог Ян Амос Коменский указывал на важность упражнения в школе «руки и глаза». Последователи идей Руссо, филантрописты, в 18-ом столетии выдвинули принцип «меньше слов и больше действий». В середине прошлого столетия Дж. Рескин говорил: «Истина ни в чем не познается путем разговоров, а только трудом и наблюдениями. Никто не может научить чему-либо, стоющему знания, иначе, как работой рук».

Противники нового направления в современной школе указывают, что она мало содействует духовному развитию. Но, как говорит правильно немецкий педагог Зибер, «работа рук имеет ценность в воспитании не сама по себе, а поскольку она содействует развитию духа». «Рука — лишь слуга души. Главная ценность практических работ заключается в духовной деятельности, для которой работа рук служит лишь проявлением последней».

Ручной труд хотя и существует в программах наших общеобразовательных школ, но цель его многим педагогам не ясна, и этот предмет осуществляется совершенно неправильно. На ручной труд в общеобразовательной школе мы смотрим так же, как и в профессиональной, т. е. попросту обучаем ремеслу. Мало того, мы пытаемся при двух недельных уроках научить детей столярному ремеслу или переплетному и картонажному, а подчас и другим, более сложным, ремеслам. В конечном ре-

зультате мы не только не выучиваем ремеслу, а скорее культивируем легкомысленное отношение к серьезному труду. Между тем общеобразовательная школа именно и отличается от профессиональной тем, что ручной труд в ней не должен переходить в ремесло. Ручной труд в общеобразовательной школе имеет смысл, если он дает возможность учащемуся проявить свои творческие силы в области мышления и искусства. Отсюда вытекает, что в общеобразовательной школе не следует обучать какому-либо определенному ремеслу, а нужно давать учащемуся работы самые разнообразные, сообразуясь с наклонностями ученика. При исполнении работы учащемуся, быть может, придется и пилить, и клеить, и работать напильником по металлу. Нечего бояться, что работа его будет не так искусно сделана, как у профессионала-ремесленника. Но зато нередко мы можем увидеть хотя и грубо сделанную, но оригинальную вещь: модель, учебное пособие, научный прибор, какого нет и в продаже.

«Для всякого здорового ребенка в течение всего периода школьного возраста весьма характерна одна черта — его постоянная потребность деятельности» (З и б е р). При этом ребенку всего более близка и присуща область конкретного. Поэтому и школа в работе с детьми до 14-тилетнего возраста должна преимущественно придерживаться области конкретного. Всякий переход к отвлеченному должен происходить постепенно и иметь под собою прочные конкретные основы. Таким образом, принцип «от конкретного к абстрактному» можно считать общепризнанным.

В связи с таким заключением очень интересное замечание делает известный писатель Ж ю л ь В е р н, как никто другой постигший психологию подростающего поколения. По его словам: «ребенок неутомимо стремится фантазировать». Чтобы использовать эту особенность детской психики, нужно «направлять его духовную деятельность туда, где имеется лучший материал. Это и есть область непосредственного, конкретного».

Особого внимания заслуживают взгляды на значение практических работ русского академика Павлова: «Научные практические занятия, говорит маститый ученый, даже элементарные, начинающиеся с младшего возраста, развивают такие драгоценные качества души, которые не может развить никакая грамматика, ни история, ни литература, ни языковедение». В школах классических «готовились как бы для прошлого, для мира отошедшего, а не для настоящего и тем менее для будущего».

Большинство современных педагогов пришло к заключению, что «практические работы способствуют развитию в детях «духовной самостоятельности», приучают к внимательности и путем многократных упражнений позволяют приобретать прочные знания».

Воспитание д у х о в н о й с а м о с т о я т е л ь н о с т и у

учащихся должно быть главной задачей школы. Поэтому школа обязана не столько сообщать знания, сколько побуждать учащихся собственными усилиями добиваться знаний. Чтобы ребенок оставался духовно самостоятельным, не следует на каждом шагу держать его на помочах. Не следует также бояться ошибок, которые неизбежны при самостоятельной работе.

Одним из необходимых условий успешной работы является внимание, которое раньше принято было рассматривать, как «нечто самостоятельное». «На самом деле внимание означает лишь известное состояние сознания». Если мы желаем развивать внимание, мы должны создавать соответствующие условия. Внимание ребенка по сравнению со взрослым человеком не так интенсивно; оно легче отклоняется и сменяется. Но если ребенок занят подходящим для него делом, он оказывается способным и к интенсивному и к длительному вниманию. Во время такой работы он вовсе не отвлекается легко, наоборот, он «ничего не видит и не слышит». Избирая для ребенка область конкретного, мы создаем благоприятные условия для развития детского внимания.

Одним из главных условий успеха в каждом предмете школьного обучения является упражнение, как естественное повторение. Но одно простое повторение не возбуждает никогда такого интереса и внимания, как повторение в новых комбинациях. Кроме того, перед учащимся должна быть поставлена ясная цель. Тогда все томительное, что несет с собой всякое повторение, отпадает, утомление не замечается, внимание повышается.

Чтобы ребенок приобрел действительно прочные знания, он должен наблюдать объект часто, многократно. При этом он должен делать сам сравнения, заключения.

Работа должна сообразоваться со способностями и развитием ребенка. Непосильная работа только повредит делу. Поэтому нельзя детям одного и того же возраста обязательно предлагать одни и те же работы.

Практические занятия с детьми лучше всего вести в обыкновенной — не лабораторной — обстановке и по возможности с примитивными приборами. Занятия желательно поставить так, чтобы со стороны учителя не замечалось принуждения. Для этого нужно, чтобы каждый учащийся хорошо знал, к чему он стремится. Ту же мысль высказал английский ученый Дж. Рескин. По его словам: «Работа только тогда может быть хорошо сделана, когда выполнена с охотой. Ни один человек не может охотно работать, если не сознает, что делает именно то, что нужно в данную минуту».

Для всякой серьезной работы лучшей побудительной причиной является собственная воля, а не принуждение. Поэтому учителя всех предметов должны связывать изучаемое с интересами и переживаниями детей. Против принуждения при ве-

дении в школе практических работ всегда высказывался К. А. Тимирязев. Академик И. П. Павлов однако делает педагогам очень важное предостережение. Он не советует возлагать «слишком большие надежды на детский разум, на интерес, на работу, сделанную не в присутствии учителя». К этим словам необходимо добавить выводы современных педагогов, которые, несмотря на модные взгляды о развитии в детях полной самостоятельности, говорят, что «преждевременное превращение урока в творчество ведет не к воспитанию творцов, а к воспитанию диллетантов» (Гессен).

«Доотроческий возраст, это возраст внешнего и механического обучения, золотое время для чтения, письма, рисования и другой ручной работы», говорит академик И. П. Павлов. Поэтому к числу практических занятий по географии на первых ступенях обучения нужно отнести измерения, черчение, рисование, коллекционирование, монтировку предметов живой и мертвой природы, лепку из глины, моделирование из песка, а также самостоятельные наблюдения над явлениями природы и записи результатов наблюдений. В старших классах весьма своевременно было бы ввести практические занятия по фотографии.

Измерения. Производить измерения можно уже с детьми младшего возраста, так как излюбленная детская игра «в лавку» сводится к различного рода измерениям: веса, длины, емкости.

Прежде чем начать с детьми измерения длины, ширины и высоты, нужно, чтобы каждый ученик сам сделал для себя из толстой бумаги метр[1]).

Когда метр готов, дети измеряют класс, отдельные предметы: классную доску, парты, окна, двери, книги и т. д. Можно легко добиться того, что они будут доводить точность измерения до сантиметров, говоря, напр., парта имеет в длину один метр, 3 дециметра и 7 сантиметров.

Для измерений веса дети делают весы. Для таких весов можно употребить жестянки из-под сапожной ваксы. Кстати сказать, это — одна из любимейших самодельных игрушек. Когда весы готовы, дети делают разновески. Проще всего подобрать камешки, равные весу: 1, 5, 10, 50 граммов, затем 400 гр. (1 фунт) и 500 (½ кило).

Для измерения емкости проще всего исходить из размеров литровой бутылки молока. Такую бутылку дети могут нарисовать в натуральную величину, а также вырезать из бумаги или картона.

Черчение. Измерения детьми площадей и высоты неразрывно должны быть связаны с черчением. Для черчения нужно пользоваться тетрадями в клеточку и с первых же шагов можно применять масштаб. Как только класс измерен в длину и ширину, вычерчивается его план в двух масштабах:

---

[1]) Как лучше изготовить метр, я говорю в своей практической методике географии

1) 1 метр = 1 клеточке и 2) 1 метр = 2 клеточкам или сантиметру.

На планах, которые дети выполняют впервые, не следует обозначать никаких деталей, т. е. окон, дверей, мебели. А лучше начерченные четырехугольники закрасить красным цветом.

Когда будет вычерчен план класса, можно предложить детям вычертить план школы, затем — план дома, в котором живет ребенок. После того в грубых чертах, но в определенном масштабе, явится возможность начертить план города. Конечно, учитель при этом не должен требовать от детей никаких подробностей.

Применяя разные масштабы, первое время не следует добиваться от детей книжного определения, что такое масштаб. Достаточно, если дети будут говорить: «на плане вместо метра или километра мы берем одну или две клеточки». Затем можно требовать от детей такого ответа: «Вместо метра или километра на плане откладывается сантиметр или полсантиметра». Впоследствии при каждом чертеже делают упрощенный масштаб, т. е. проводят линию в 3—5 сантиметров с делениями и цифрами, обозначающими метры или километры.

Наряду с черчением площадей следует упражняться с детьми в измерении и черчении высоты предметов. Это необходимо для развития у детей правильного представления о высоте зданий, холмов и гор. В классе нужно начинать с измерения высоты стола, парты, доски. Затем можно научить детей определять в метрах приблизительную высоту класса и дома. После того можно сообщить учащимся высоту самого высокого здания в городе, самой высокой горы или холма на родине и, наконец, самой высокой горы на земле.

Все эти высоты необходимо вычертить в определенном масштабе и впоследствии исходить от этих цифр при прохождении географии во всех классах, когда вопрос касается высоты какой-либо горы или здания.

Из чертежей, которые хорошо удаются детям на первых ступенях обучения географии, могу указать на следующие: Звезда направлений. Созвездия Большой Медведицы и Малой. Полярная звезда. Остров, полуостров, перешеек. Море, залив, пролив. Высота места над уровнем моря. Река, ее исток и устье. Правый и левый приток реки.

Диаграммы для наглядного изображения размеров частей света, государств, численности населения, длины рек, торговли (экспорт и импорт) и других вопросов, можно делать разными способами: в виде прямых линий, прямоугольников и кругов, разделенных на секторы. Первые два способа проще и легко исполняются на бумаге в клетку даже детьми.

Понятие о градусной сетке, а также о географической широте и долготе можно дать уже в конце первого года обучения географии. Но это постигается лишь при условии, если уча-

щиеся научатся самостоятельно чертить элементарную градусную сетку плоскошарий[2]).

На самостоятельно вычерченной сетке плоскошарий и с помощью глобуса детей можно без особого труда обучить тому, что такое географическая широта и долгота, а также тому, как ее нужно определять сначала на глобусе, а потом на картах.

В начальном курсе географии есть не мало чертежей, которые дети не могут самостоятельно выполнить, как, напр., градусная сеть с кривыми линиями, или чертеж, объясняющий смену времен года, а также морских течений. Такие чертежи в виде контуров я даю готовыми в тетрадях для самостоятельных работ. Дети раскрашивают эти контуры и делают на них соответствующие надписи[3]).

Черчение карт. Некоторые преподаватели географии до сих пор заставляют учеников чертить географические карты. Пресловутый Чеховский учитель географии Ипполит Ипполитович самым нужным и самым важным в географии считал черчение карт. Вопрос о черчении карт не раз обсуждался на съездах учителей географии и каждый раз решался отрицательно. Против черчения карт говорит очень многое. Во-первых, не все дети способны к черчению, и это не значит, что они не способны к географии, во-вторых, дети, хорошо начертившие карту какой-либо страны, могут совершенно не знать ее географии.

Признавая бесполезность черчения учащимися географических карт, те же педагоги единодушно высказываются за работы на готовых контурах или репетиционных картах.

Работы на репетиционных картах не только заменяют механическую копировку географических карт, но и дают возможность ребенку проявить свою самостоятельность. По словам известного русского педагога-географа А. М. Нечаева, «ученики очень охотно работают на репетиционных картах, при правильной постановке дела часто с увлечением, а потому это пособие является вдвойне полезным».

В продаже существует много изданий репетиционных карт или контуров. При выборе их нужно руководиться главным образом тем, чтобы на контурах не было лишнего материала. Хорошо, напр., если на них нанесены лишь те реки, которые упоминаются в учебнике.

В последнее время преподаватели стали предпочитать не отдельные карты, а целые тетради с репетиционными картами на определенные курсы[4]).

Работы на репетиционных картах. Будучи про-

---

[2]) Как научить детей чертить элементарную градусную сетку, я детально объясняю на чертежах в своей практической методике географии.

[3]) См. мою тетрадь для самостоятельных работ, ч. 3.

[4]) В моем издании существуют, как отдельные карты, так и тетради для каждого курса. См. тетрадь для самостоятельных работ по географии, №№ 3, 5 и 6.

тивником черчения обычных географических карт и широко пользуясь на уроках контурами, я все-таки во многих случаях рекомендую учителю выполнять с учениками схематические карты. Последние помогают ориентироваться на географических картах со сложной орографией. Я не могу себе представить, как без исполнения схематической карты дети будут изучать горы Швейцарии, Балканского полуострова или Кавказа. Несложные схематические карты можно исполнять с детьми уже в младших классах.

Надписать начальными буквами названия морей, заливов, проливов, полуостровов, островов, рек и озер.

Провести коричневым карандашем горные хребты и обозначить крестиками вершины, с указанием высоты их в метрах.

Провести красным карандашем границы государств и раскрасить разноцветными карандашами колонии европейцев, американцев и японцев.

Отметить начальными буквами названия городов.

Отметить условными знаками ископаемые богатства, а также продукты добывающей и обрабатывающей промышленности.

При общих обзорах частей света можно нанести на контуры границы растительных областей и животных.

При общих обзорах некоторых больших государств и особенно при изучении родного края желательно составить климатическую карту и почвенную. Для исполнения первой нужно провести изотермы зимние и летние, а также отметить в синих тонах количество осадков: лиловым (много), синим (достаточно) и голубым (мало).

В старших классах весьма желательно составление на контурах этнографических карт, геологических и др.

Рисование. Рисование в современной школе признается равноценным слову. При этом оно тесно связано с преподаванием других предметов, в том числе и географии. Но рисование на уроках географии, как мы сейчас увидим, сильно отличается от обычных уроков рисования.

На уроках географии с первых шагов обучения нам нужно научить детей делать точные рисунки, с помощью которых они могли бы уяснить элементарные географические понятия. Такие рисунки легче всего делать на бумаге, расграфленной в клеточку.

Современные учителя рисования стремятся воспитать в детях свободное творчество и многие высказываются против всякого копирования и подражания, а тем более против рисования по клеточкам.

Между тем, ни для кого не секрет, что большинство учащихся, оканчивая основную и даже среднюю школу, не умеют сделать самого элементарного и четкого рисунка. И, вот, нам приходится слышать даже от передовых педагогов, что «воспитание преждевременного творчества приводит детей к разгильдяйству». «Приблизительное», «расплывчатое» исполнение работы закрывает всякий путь к подлинному творчеству.

Отсюда следует, что школа должна требовать от всех учащихся умения сделать четкие рисунки, что необходимо и для будущего врача, и для сельского хозяина, и вообще для всякого образованного человека.

Вполне одобряя детские рисунки по памяти на свободные темы, я не могу согласиться с теми педагогами, которые считают всякое копирование вредным.

Точный рисунок, иногда в определенном масштабе или на странице в клетку, что так рекомендовал У ш и н с к и й, содействует выработке самодисциплины в ученике. Схематические рисунки без перспективы и изображающие натуру как бы в разрезе вполне соответствуют детскому пониманию. Но главное то, что их могут исполнять все дети, как способные, так и неспособные к рисованию.

Среди схематических рисунков, которые особенно удаются детям на страницах в клетку в младших классах, могу указать на следующие: 1) пороги и водопад, 2) ледник, 3) дюны, 4) вулкан, 5) смена растительности в горной области.

При исполнении таких рисунков учениками в тетрадях учитель рисует на классной доске. Очень желательно, чтобы доска была расграфлена также в клетку. Но, к сожалению, такие доски редко можно найти в школах. Поэтому учителю приходится обходиться гладкой доской и все время говорить: «провожу линию во столько-то клеток» или «пропускаю столько-то клеток».

Раскрашивает учитель свой рисунок на доске цветными мелками, а учащиеся в тетрадях — цветными карандашами. Достаточно, если у учителя на руках только три цветных мелка: красный, синий и желтый, а у учащихся также только три карандаша тех же цветов. Зеленый и лиловый цвет получается двойной закраской.

Требуя от учащихся на уроках географии точного рисунка, мы можем давать им свободу в раскраске рисунка. Можно также предоставлять учащимся давать дополнения к рисунку, напр., пририсовывать людей, животных, растения. Но при проявлении самостоятельности ребенка, необходимо от него требовать каждый раз объяснение: почему он раскрасил в тот или иной цвет, где он видел такие растения или таких животных.

Дети младшего возраста больше любят раскрашивать, чем рисовать. Достаточно посмотреть любую книгу, побывавшую в руках у детей. Мы непременно увидим в ней попытки превратить черные однотонные рисунки в цветные. Это стремление детей к раскраске давно уже было использовано, как занимательное занятие. В продаже существует много разных альбомов с цветными картинками и их контурами. Дети раскрашивают контур, глядя на цветной оригинал. Между тем в целях развития у детей наблюдательности можно давать им лишь однотонные контуры предметов и живых существ, которых они имеют возможность наблюдать, и затем требовать от детей соответствующей раскраски контуров на основании их личных наблюдений натуры[5]).

---

[5]) См. мои тетради для самостоятельных работ по родиноведению, №№ 1 и 2.

Коллекционирование и монтировка коллекций. Дети — прирожденные коллекционеры. Одни из них собирают перышки, другие — марки, третьи — монеты, четвертые — налепные картинки или открытки.

Учитель географии имеет полную возможность использовать эти наклонности детей.

Дети могут составлять самые разнообразные коллекции:

Металлы и минералы. А) Главнейшие горные породы родного края: 1) песок, глина, известняк, гранит, 2) разных цветов глины, 3) разных сортов гранит. В) Образцы почв. Песчаная почва и глинистая. Другие почвы лишь в старших классах. С) Металлы: железо, свинец, олово, алюминий, медь, цинк. Д) Другие полезные ископаемые: каменный уголь, кокс, торф, нефть, каменная соль.

Горные породы местного края можно собрать во время экскурсий, а коллекцию металлов можно составить из обломков старых вещей.

Каждая коллекция должна быть разложена по коробочкам, а последние снабжены надписями. Коробочки могут быть сделаны самими учащимися или взяты из-под спичек или папирос. Но только коробочки должны быть обклеены одинаковой бумагой, и вообще вся коллекция должна быть изящной. Без коробок и без надписей все такие коллекции представляют собою лишь груду мусора.

Растения. А) Листья наших дикорастущих деревьев. (Листья должны быть хорошо высушены под прессом между листами промокательной бумаги, а за неимением последней — между газетами. Коллекция листьев должна быть замонтирована между стеклом и картоном. Для застекления лучше всего использовать испорченные фотографические пластинки. Если коллекция не умещается под одним стеклом, можно взять несколько стекол одинаковой величины). В) Коллекция местных хлебных растений (колосья и зерна). С) Коллекция привозных хлебных растений (кукуруза, рис) и колониальных продуктов (кофе, чай, перец, корица, ваниль). (Коллекции В и С лучше всего разложить по коробочкам со стеклом). Д) Наглядные таблицы: а) лен и что из него делается, в) хлопок и какие материи из него делаются. (Коллекцию Д нужно замонтировать на листах картона).

Животные продукты. Образцы шерсти и что из нее делается. Шерсть разложить в коробочки со стеклом, а образцы шерстяных материй приклеить к картону.

Модели. Приготовление моделей из дерева и картона. Лепка из глины и пластелина, моделирование из песка.

Дети любят строить и клеить, особенно мальчики. Для развития в детях созидательных способностей существуют особые кубики и дощечки (нормали), а также простейшие инструменты для правильного разрезывания дощечек под определенным углом (система инженера Пильзатнека). Для склеивания из картона домиков есть специальные раскрашенные таблицы.

По образцу таких таблиц, кубиков и дощечек деревенские дети могут из обрезков дерева и другого материала смастерить модель крестьянского дома своей местности. Городские дети с большим интересом склеют из

картона модель городского дома, церкви, школы, водокачки. В старших классах учащиеся сумеют сделать из подходящего материала настоящую модель жилого дома и даже целой усадьбы. Из обрезков жести и деревянных палочек дети могут сделать модели сельскохозяйственных орудий (коса, серп, лопата, грабли, вилы) и столярных инструментов (пила, топор, рубанок и др.).

Глина и песок, как материал для моделей, пригодны больше в детском саду и при том только на воздухе, так как глина и песок загрязняют класс. Кроме того, песок не позволяет создать устойчивой модели. Пластелин дорог и, как материал для моделей, может быть использован лишь в богатой школе.

В старших классах ученики под руководством учителя могут сделать модели, объясняющие действие ветра, работу льда, текущей воды, деятельность вулкана.

Для изготовления таких моделей требуется разнообразный материал и большой опыт со стороны учителя. Но, поощряя творческие способности учащихся и давая им свободу в выборе тем, а также материала, можно наиболее способных учеников подтолкнуть к созданию замечательной модели, граничащей с изобретением, имеющим научную ценность.

Самостоятельные наблюдения. Всякого рода наблюдения с детьми следует вести простыми приемами и пользуясь упрощенными приборами, при этом лучше на открытом воздухе.

Наблюдения и запись явлений природы. Время замерзания и вскрытия реки. Первый снег. Первая гроза. Град. Крупа.

Наблюдения за солнцем. Определение стран света при помощи солнечной тени.

Чтобы дети могли самостоятельно определять страны света, нужно научить их находить в полдень кратчайшую тень от вертикально поставленной палки. Затем, поставив ученика перед палкой лицом в ту сторону, куда указывает тень, определяют север и юг. Вытянув руки, мальчик правой рукой показывает на восток, а левой на запад. Производить такие наблюдения лучше всего во дворе. Но можно и в классе, если солнце заглядывает в класс в полдень.

Определить, где солнце восходит и заходит 22-го сентября, 21-го декабря, 21-го марта, 21-го июня.

Чертеж путей солнца осенью, зимой, весной и летом.

Наблюдения за луной. Рисунки ее фаз: 1) новолуния, 2) первой четверти, 3) полной луны, 4) второй четверти, 5) луны на ущербе.

Наблюдение и запись показаний термометра и барометра. Определение средней температуры суток, месяца и года. Вычерчивание кривой изменения температуры.

Для учащихся в младших классах достаточно, если они определят самостоятельно среднюю суточную температуру, измерив ее в 8 час. утра, в 2 часа дня и в 8 часов вечера. В старших классах можно учащемуся поручать самостоятельно вычертить среднюю месячную температуру.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 31
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 79 - 98

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Занятие фотографией. Если мы оглянемся на очень недалекое прошлое, всего лишь на 20—30 лет назад, то увидим, что фотография за это короткое время глубоко проникла в культурную жизнь современного человека. Инженер, сельский хозяин, врач, особенно хирург, естествоиспытатель, историк, географ и все вообще лица, занимающиеся как чистой наукой, так и особенно прикладной, не могут обойтись без фотографии. И только наша школа продолжает смотреть на фотографию, как на пустую забаву. Учащиеся по собственной инициативе производят фотографические снимки без всякого руководства со стороны школы. Портя во множестве пластинки, они не получают удовлетворения от своей работы, и только немногие на горьком опыте научаются сносно фотографировать. Между тем фотография могла бы быть использована в школе, как одно из наиболее полезных практических занятий.

Опыт в этом отношении некоторых рижских школ дал блестящие результаты. Педагоги в них стали несколько выше казенных программ и ввели фотографию, как необязательный предмет преподавания.

На рижской юбилейной фотографической выставке в 1927 году были представлены работы учеников этих школ. Экспонаты показали, что при добром желании можно в короткое время добиться прекрасных результатов. По словам преподавателя фотографии М. Буцлера, школьная молодежь занимается на его уроках с увлечением. Иногда, вместо положенных 2 часов, учащиеся остаются в лаборатории 4 часа и больше.

В преподавание географии фотография вносит живую струю. Особенно она необходима во время экскурсий.

Учащихся нужно научить снимать, проявлять, копировать, делать увеличения и приготовлять диапозитивы. Все это может быть усвоено учащимися в течение года при двух недельных уроках, не более.

Юр. Новоселов.

Подготовка преподавателей первоначальных и средних общеобразовательных школ в Болгарии

Призванная 50 лет тому назад к самостоятельному государственному бытию, Болгария располагала в первые годы для обслуживания своих национально-культурных нужд и нужд государственного аппарата самым незначительным числом образованных людей. Нередко, поэтому, приходилось видеть на высоких и ответственных государственных и общественных постах людей иногда только грамотных. И так как школа именно призвана давать образование народным массам, то не удивительно, что заботой всех правительств было образование достаточных количественно и хорошо подготовленных качественно кадров преподавателей низшей и средней общеобразовательных школ.

В начале, когда перед государством стояла важнейшая задача интенсивного насаждения грамотности среди населения, веками тонувшего в невежестве, главнейшее внимание было направлено на низшую школу. И если для средней школы можно было удовлетворяться преподавателями, получившими свое образование за пределами Болгарии, то подготовку учащих для низшей школы нужно было осуществлять в пределах страны. Были учреждены многочисленные «педагогические училища», представляющие собою средние учебные заведения, типа гимназий, в старших классах которых преподаются педагогические дисциплины, и ученики, будущие народные учителя, упражняются на пробных уроках в искусстве обучения.

Вскоре выяснилось, что и подготовку гимназических преподавателей необходимо поставить под контроль и руководство государства и государственных институтов. Самое учреждение в 1884 г. единственного в Болгарии софийского университета с двумя (в начале) факультетами — физико-математическим и историко-филологическим — и было вызвано необходимостью подготовлять для средних учебных заведений преподавателей. Хотя педагогические дисциплины и были представлены на историко-филологическом факультете, но не считалось необходимым, чтобы будущие гимназические преподаватели изучали эти дисциплины независимо от того, какой предмет они будут преподавать в средней школе. Предполагалось, что педагогику должны знать «педагоги», т. е. преподаватели педагогических дисциплин в «педагогических училищах», «преподаватели» же других научных дисциплин должны обладать солидными научными познаниями в своей области, но «педагогики» они могут и не знать. Отсутствовали, конечно, дидак-

тика и методика отдельных учебных предметов. В этом отношении в Болгарии дело обстояло так же, как и в большинстве других стран, как, в частности, и в России. Молодые люди, окончившие университет, прямо шли неподготовленными в среднюю школу, чтобы там на «горьком» опыте учиться педагогической премудрости.

Так продолжалось довольно долгое время, пока полный курс общего образования осуществлялся в четырехклассной основной школе и восьмиклассной гимназии.

Разделение восьмиклассной гимназии на трехклассную прогимназию и пятиклассную гимназию выдвинуло новый вопрос о педагогической подготовке преподавателей для прогимназий. Этот вопрос приобрел особенно острую форму после того, как число прогимназий по окончании великой войны весьма значительно возросло и самый прогимназический курс был соединен с курсом основного училища в один семилетний курс «первоначального училища». То обстоятельство, что университет, очевидно, не мог бы выпустить в короткий срок необходимые кадры преподавателей прогимназий и дать им надлежащую педагогическую подготовку, вынудило правительство открыть специальные для этой цели высшие педагогические курсы, вскоре потом переименованые в учительские институты. Многочисленные (12) в начале (в 1920—23 гг.) они сейчас секращены до двух (шуменский и пловдивский).

Учительские институты представляют собою полувысшие учебные заведения. Их конструкция в кратких словах следующая: Учительские институты имеют два отделения: историко-филологическое и естественно-математическое. На историко-филологическом отделении преподаются: Закон Божий, болгарский язык, история, география; на естественно-математическом: математика, физика, химия, естественная история (ботаника, зоология, минералогия, анатомия человека). Общими для обоих отделений предметами являются: введение в философию, история педагогики, методика, дидактика, русский язык. Кроме того обязательными являются два из так называемых «технических» предметов (музыка, гимнастика, ручной труд, рисование), а также один из иностранных языков (французский или немецкий).

Несмотря на существенный недостаток программ учительских институтов — отсутствие методик отдельных дисциплин, — они всё же дают своим воспитанникам весьма солидную подготовку, особенно там, где имеются условия к тому, чтобы институты шире развили свою деятельность. Слушание лекций по педагогическим дисциплинам, посещение уроков образцовых преподавателей и давание уроков под руководством опытных руководителей, обсуждение этих уроков, чтение рефератов — всё это дает очень солидную подготовку будущему преподавателю прогимназии. Весьма интересна была работа закрытого три года тому назад по финансовым соображениям софийского

учительского института. При этом институте имелся ряд практикумов (по физике, химии, естественной истории, препарированию животных), в которых студенты получали те практические познания, которые так необходимы для ведения школьного преподавания по современным методам, особенно преподавания естественных наук.

В настоящее время основные училища имеют сплошь кадровый учительский персонал, т. е. такой, который получил специальную подготовку в «педагогических» училищах. Поэтому, в последние годы мин. нар. пр. всё более и более сокращает число «педагогических» училищ, превращая их иногда в гимназии того или иного типа. Нельзя этого же сказать о прогимназиях. Два учительских института, не имеющие возможности принимать более определенного числа студентов, еще не скоро справятся с поставленной им задачей — заполнить кадры преподавателей прогимназий подготовленными к тому лицами; еще достаточно большой процент преподавателей в прогимназиях, обладая достаточным для своей деятельности образованием, не имеют нужной педагогической подготовки.

По мере того, как основные училища и прогимназии насыщались кадровыми преподавателями, мин. нар. пр. принимало и принимает меры к тому, чтобы повысить качественный уровень этих преподавателей и подготовить в их лице культуртрегеров, способных вынести свою просветительную работу и за стены школы. Это имеет особенно важное значение в Болгарии, где 80% населения живет в селах и занимается сельским хозяйством, являющимся основой народного благосостояния. Сплошь и рядом народный («основной») учитель является единственным советчиком крестьянина (селяка) во всех случаях его жизни. Агроном, врач, — как бы они ревностно ни относились к исполнению своих служебных обязанностей, — лишь от времени до времени входят в соприкосновение с селяком; учитель же постоянно живет в селе. Необходимо, следовательно, вооружить народного учителя теми познаниями и навыками, которые позволили бы ему и вне школы быть полезным населению, не в меньшей степени, чем в школе. В этом отношении очень интересна попытка открытия в Шумене «Опытного педагогического училища», представляющего собою прежнее «педагогическое училище», реформированное в направлении вышеуказанных идей. Прежде всего в ученики «Опытного училища» принимаются только дети селяков, окончившие прогимназию. Училище расположено за городом, на собственной ферме, где ученики сами обрабатывают поле, виноградники, фруктовый сад, огород, знакомятся с современными рациональными способами обработки почвы. Они изучают также молочное хозяйство и птицеводство. Предполагается при училище учреждение в ближайшем будущем метеорологической станции, для приучения учеников к производству элементарных метеорологических наблюдений. Болгария

еще слабо изучена в климатическом отношении, метеорологическая её сеть недостаточно еще густа, и народному учителю еще придется сыграть свою роль в деле изучения климатологии Болгарии. Вышедшим из «Опытного педагогического училища» учителям предполагается предоставлять в селах участки земли для личного пользования. Работа «Опытного училища» все время расширяется и ведется под руководством опытного и энергичного его директора С. Костова, воодушевляемого, как и его сотрудники, интересною задачей, поставленной училищу.

По официальным сведениям, мин. нар. пр. намерено открыть еще одно подобное училище в южной Болгарии (в Харманли).

Что касается учительских институтов, то мин. нар. просв. приступает к организации при них практикумов для проведения активных методов преподавания.

О специальной педагогической подготовке преподавателей средней школы долгое время не было речи. Недостаток в лицах с высшим образованием заставлял довольствоваться и тем, что преподаватели средней школы имеют высшее образование. Однако, с 1909 года решено было требовать от лиц, желающих посвятить себя педагогической деятельности в средних учебных заведениях, кроме диплома о получении высшего образования в соответствующей области, также и педагогической подготовки. Эта подготовка стала с 1909 г. осуществляться в порядке «стажирования» при каком-нибудь преподавателе средней школы по соответствующей дисциплине, и очень напоминала старую русскую практику «стажирования» начинающих юристов в качестве «помощников присяжных поверенных» при каком-нибудь присяжном поверенном. И лишь после одного года «стажирования» «кандидат-учитель» допускался к держанию государственного экзамена («державное испытание»). Подобный порядок подготовки гимназических преподавателей никого не удовлетворял и не дал положительных результатов. Не говоря уже о том, что преподаватель, к которому прикомандировывали «стажера», мог быть полезен последнему лишь в той мере, в какой он сам был умудрен своим личным «горьким» опытом, — руководитель не был связан в отношении своего «стажера» никакой программой руководства и действий: «стажер» — в наилучшем случае — мог лишь приглядеться к шаблонной технике ведения школьного дела и преподавания.

Так продолжалось до 1918 года, когда было решено учредить специальный институт для подготовки преподавателей средней школы. Таким институтом вновь должен был явиться софийский университет. Для студентов историко-филологического и физико-математического факультетов делалось обязательным слушание лекций по педагогическим дисциплинам; кроме того, согласно новому закону о народном просвещении

(§ 325), при университете должна была открыться «образцовая гимназия». Однако, это начинание не привело ни к каким осязательным результатам. Студенты, правда, слушали в университете лекции по разным педагогическим дисциплинам, но так как «образцовая гимназия» по разным причинам не была открыта, то важнейшая практическая сторона дела осталась в прежнем положении. Попрежнему будущие учителя проходили «стаж» при разных гимназиях вне университетского контроля; методике отдельных дисциплин учились по личным наблюдениям и впечатлениям. Самый университет тяготился навязанным и не свойственным ему делом.

Несколько улучшилось положение в 1923 году, когда софийская IV-я женская гимназия была объявлена «образцовой» и при ней было сосредоточено «стажирование» живущих в Софии «кандидат-учителей», и, таким образом, прохождение обязательного стажа было подчинено известному порядку и контролю. В выборе вышеуказанной гимназии в качестве «образцовой» сыграло роль то обстоятельство, что это единственная в Болгарии гимназия, которая располагает тремя разновидностями среднего образования: полуклассическим, реальным и педагогическим. Что эта реформа отвечала интересам самих «кандидат-учителей», свидетельствует возраставшее из года в год число их при «образцовой гимназии»: в 1923—24 уч. году их было 38, в 1924—25 — 55, в 1925—26 — 68, в начале 1926—27 — 72.

Но порядок, принятый в 1923 г., конечно не разрешил основного вопроса: дать будущему преподавателю полную научно-педагогическую, как в теоретическом, так и в практическом отношении, подготовку. Разрешение этого вопроса было поставлено на правильный путь лишь в начале 1926—27 уч. года учреждением в Софии при этой же «образцовой гимназии» «стажерного института», — учреждения, независимого от университета и по своему устройству почти совпадающего с функционировавшими в России с 1909 года при учебных округах «подготовительными курсами для учителей средней школы». В этот институт принимаются лица, окончившие высшее учебное заведение (в Болгарии или за границей) и приобретшие там научную подготовку по тем дисциплинам, которые служат предметами преподавания в средней школе, и решившие посвятить себя педагогической деятельности в средней школе. Курс обучения одногодичный. В течение этого года слушатели института получают теоретическую и практическую подготовку. Теоретическая состоит в слушании лекций по общепедагогическим дисциплинам (введение в философию, общая психология, педагогика, дидактика, педагогическая психология, теория воспитания) в размере 9 недельных часов в первом полугодии и 3 ч. во втором, и по специальным предметам (училищная организация в Болгарии, методики главного и дополнительного («второстепенного») предметов при 3 недельных часах во втором

полугодии. Практическая подготовка состоит в посещении уроков (5 ч. в первом полугодии) и в давании таковых (13 ч. во втором полугодии). Кроме того ведутся занятия в семинариях, читаются рефераты и доклады, обсуждаются уроки.

Стажеры считаются на государственной службе, получают определенное жалование, участвуют в заседаниях педагогического совета «образцовой гимназии» (но не голосуют). В конце года они подвергаются испытанию в знании прослушанных курсов дидактики и курса методики специального и дополнительного предметов, и лишь по успешном выдержании этих испытаний допускаются к государственному экзамену. Во главе института стоит директор «образцовой гимназии» известный в Болгарии математик-методист А. Димитров; общепедагогические дисциплины читаются профессорами софийского университета Цоневым, Казандогсковым, Гераскови Негенцовым, методики же остальных предметов — соответствующими преподавателями «образцовой гимназии».

В начале 1927 г. в институте состояло 119 слушателей, которые распределялись по специальностям следующим образом: болгарский язык — 15, математика и физика — 13, химия — 20, естественная история — 18, история и география[1]) — 12, педагогика и философия — 12, рисование — 14, музыка — 15. В 1927—28 уч. году число слушателей достигло — 164, в текущем — 1928—29 уч. году их числится — 140.

Лицам, знакомым с современной постановкой подготовки преподавателей средней школы в разных странах (хотя бы в России), сразу видны некоторые дефекты в организации «института стажеров». Один семестровый час, иначе говоря 15—16 лекций, совершенно недостаточны для частной методики отдельных предметов. Далее, институт совершенно не имеет практикумов и лабораторий, без которых немыслима подготовка современного преподавателя естественных наук. Подготовка последних будет вестись в соответствующих «кабинетах», и, конечно, кроме «кабинетных» методов преподавания они других и не узнают. Но, в конце концов, эти дефекты легко устранимы. Дело само подскажет необходимость это сделать. Уже с прошлого 1928 года лица, готовящие себя в преподаватели физики, начали работать в «Образцовом физическом практикуме», где они знакомятся с методикой ведения лабораторного преподавания и постановкой практических занятий по физике.

Самое главное сделано: верный путь к подготовке преподавателей средней школы в Болгарии найден. Руководители «института стажеров» воодушевлены желанием поставить его на надлежащую, отвечающую современным педагогическим требованиям, высоту. Остальное приложится.

К. Иванов.

---

[1]) В Болгарии сохранилось еще старое соединение в одном лице преподавания истории и географии.

Важное и неотложное дело

Наиболее авторитетные организации нашего русского Зарубежья, близко стоящие к делу школьного образования громадной массы беженской молодежи, — Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы, Объединение русских учительских организаций и Правление русских академических групп и союзов, — 1-го февраля т. г. обратились к русским людям, «в рассеянии сущим», с призывом повсюду устроить в праздник Благовещения (7 апреля по новому стилю) сбор на помощь русскому ребенку.

Помещая ниже полный текст этого воззвания, мы твердо уверены, что оно найдет действенный отклик у большинства русских людей.

Неимоверно трудна в наших беженских условиях организация сбора. Отсутствие у нас широких объединений заставляет думать о необходимости образования в каждом крупном беженском поселении специальных комитетов, привлечения возможно бо́льшего числа сборщиков, ибо им неизбежно придется ходить из дома в дом, из квартиры в квартиру, собирать буквально по грошам...

Хорошо, если в нынешнем году удастся наладить сбор в городах. Русская деревня в лимитрофах, Польше, Румынии и других странах, вероятно, будет постепенно привлекаться к важному и неотложному делу, делу сохранения национального лица русского ребенка, русского юноши.

Все трудности должны быть преодолены... Все русские люди, все русские организации должны объединиться! В этом залог успеха!

«Уже одиннадцатый год длится русское рассеяние. С каждым годом все бо́льшее число наших детей забывает родной язык и порывает последнюю связь с русской культурой.

Все меньше и меньше остается русских школ за рубежом, все бо́льшее число детей вынуждено посещать иностранные школы. Уже сейчас более 80% русских детей остается вне русской школы.

Внешкольные, дошкольные и другие учреждения, с таким трудом создающиеся и развивающиеся в последние годы, не могут удовлетворить полностью существующей в них потребности.

Родители, на которых прежде всего лежит долг заботы о своих детях, хотя с каждым годом все больше поддерживают из своего скудного заработка русскую школу, все же не в силах одни справиться с этой задачей.

Приток иностранных денег на русское дело из прежних источников с каждым годом сокращается.

Физическое состояние многих тысяч русских детей внушает самые серьезные опасения. Недостаточное питание, плохая одежда, жизнь в холодных и сырых помещениях, часто ранний, физически-непосильный труд ведут к развитию малокровия, туберкулезу и другим заболеваниям. Необходимы спешные меры по подкармливанию детей, устройству санаторий, летних колоний и т. д.

Все мы должны осознать серьезность детского вопроса, должны понять, что долг помощи русскому ребенку и юношеству лежит на каждом из нас. Мы должны напречь все силы и найти выход из трудного положения.

Спасение только в нашей самодеятельности. И только основываясь на этой самодеятельности, мы можем, сохраняя свое достоинство, обращаться за недостающими нам средствами к иностранцам.

Многое уже делается для детей отдельными организациями, но все же далеко недостаточно. Надо, чтобы все русское зарубежье пришло на помощь нашим детям, надо сосредоточить усилия и объединиться для совместной организации сбора на помощь русскому ребенку.

Указанные выше русские организации предлагают ежегодно устраивать повсюду в один и тот же день, в «День Русского Ребенка», сбор на помощь русским детям, приурочив его к празднику Благовещения, т. е. к 25 марта ст. ст. (7 апреля н. ст.).

Русское Зарубежье не может остаться равнодушным к судьбе русских детей и должно выполнить свой долг перед теми. кто не по своей вине оказался вне родины.

Пусть первое время не удастся собрать значительных средств в «День Русского Ребенка». При сознании русскими людьми необходимости этого начинания, при объединении усилий, оно может и должно развиваться и стать заметным подспорьем в деле помощи русскому ребенку.

Все сношения по поводу «Дня Русского Ребенка» следует вести с русским Педагогическим Бюро в Праге».

1. В каждой стране, где будет решено устроить «День Русского Ребенка», для этого образовывается специальный Комитет из представителей русских организаций, ведающих помощью детям, с привлечением иностранцев, если это соответствует местным условиям, который и устраивает этот «День» и распределяет собранные деньги.

2. Средства, собранные в данной стране на помощь русским детям, либо в ней же и расходуются, либо целиком или частью, по решению местного Комитета, направляются в Центральный фонд при Педагогическом Бюро для распределения их по наиболее нуждающимся странам. (Отчеты о поступлениях в фонд и расходовании будут публиковаться во всеобщее сведение).

3. Все данные о проведении «Д. Р. Р.» и отчеты о сборах и расходовании денег на местах просят направлять для сводки и опубликовании в Педагогическое Бюро (Ruské Pedagogické Buro, ul. Karoliny Světlé, č. 21, Praha I., ČSR.). Оттуда же можно получать сведения, справки и указания относительно организации «Дня».

Н. Н.

Некролог

Г. И. Россолимо

В Москве 29 сентября 1928 г. от кровоизлияния в мозг скончался Григорий Иванович Россолимо. Покойный родился в 1861 году. Учился в московском ун-те вместе с А. П. Чеховым, с которым был дружен и состоял в переписке. Окончив ун-т в начале 80-х годов, избрал своею специальностью нервные болезни у известного основоположника московской невропатологии и психиатрии проф. А. И. Кожевникова. Был любимым учеником последнего. Долгое время состоял приват-доцентом. Во времена Кассо вместе с некоторыми другими московскими профессорами вышел в отставку, перестал читать в московском ун-те, перенеся свою деятельность в другие учреждения. Во времена Игнатьева возвратился в ун-т и был избран профессором по кафедре нервных болезней. С этого времени, благодаря опытности, заслуженному имени, возрасту и положению, пользовался большим авторитетом. Был в числе редакторов старейшего московского журнала по невропатологии и психиатрии (так наз. «Корсаковский журнал»). Под редакцией покойного вышло коллективно написанное руководство по нервным болезням. В 1925 г. вышел обширный «Сборник» в честь 65-летия покойного, наполненный статьями его учеников и почитателей. С 1928 г. состоял редактором отдела неврологии и психиатрии в «Большой медицинской энциклопедии», начавшей выходить в СССР.

Г. И. Россолимо всю жизнь был по преимуществу невропатологом. За 40 лет (с 1885 по 1928) появилось много его работ в этой области. Здесь говорить о них не место. Достаточно сказать, что плохих работ, не отвечающих современному состоянию науки, покойный не писал. У него нет даже шаблонных работ, все они отличаются живой мыслью и искрой таланта. Покойный не был чужд поэтического дара. Известна его эпитафия на смерть С. С. Корсакова, старшего товарища по специальности.

В педагогической области Г. И. стал работать во второй половине своей жизни. Он известен своими «Психологическими профилями», вышедшими в 1910 г. Это был метод определения детской одаренности. Автор применял его к нормальным детям (между прочим, при конкурсе на Ломоносовскую стипендию в Москве), чаще к ненормальным, а также к взрослым, страдающим разными формами психозов. Значение этого метода лучше всего понять при сопоставлении с другими аналогичными методами. Ко времени появления «Психологических профилей» пользовались известностью два метода — Санктиса и Бинэ. Метод Санктиса состоял из 6-ти опытов; испытывалось ими почти исключительно знакомство ребенка с пространственными формами; одаренность проявлялась им настолько, насколько пространственные формы входят в развитие и строение интеллектуальной сферы; в общем, он был малоубедителен. Бинэ для оценки одаренности воспользовался обычной оценкой по годам жизни; он выработал требования (задачи) на каждый год, начиная с 3-месячного возраста, кончая 15-ю годами включительно. Требования по существу сводились к житейским и школьным успехам. Убедительность была больше, чем у Санктиса, но не полная, ибо «метрическая скала умственных способностей» по годам была чисто эмпирической системой без теории. Г. И. Россолимо, предлагая свой метод, главное внимание обратил на полноту испытаний; хотя исследовались только три функции (внимание и воля, точность и прочность восприимчивости, ассоциативный процесс), но каждая из них подразделялась на отдельные стороны (проявления), а каждое из отдельных проявлений исследовалось десятью задачами. В результате весь метод состоял из 200, приблизительно, испытаний. В конце концов получ. баллы наносились на ординаты и соединялись; получалась кривая, дающая контур одаренности, откуда и само название — «психологические профили». Оценка была только: «решил» (плюс),

«не решил» (минус), особенности работы во внимание не принимались. По сравнению с другими методами, Россолимовские «профили» выгодно отличались только полнотой. 200 опытов давали, конечно, больше чем шесть, как у Санктиса. Теории одаренности Россолимо не дал и даже не поднимал о ней вопроса. Между тем в методах исследования одаренности теория — главное, ибо трудно ценить испытание, не зная, насколько они соответствуют сущности одаренности. Вероятно, поэтому метод не получил широкого распространения. Автор приложил много труда к его распространению: он докладывал его на съездах, давал для разработки своим ученикам. В конце концов сделал его известным как в России, так и заграницей. Но все-таки чаще пользовались не методом покойного, а методом Бинэ. К этому надо прибавить, что вскоре метод в двести опытов показался громоздким; автор принялся за разработку сокращенного «профиля» и свел его к 27 испытаниям с прежней оценкой — плюс и минус. Но этим сводилось на нет главное достоинство метода — полнота: метод обратился в обычную серию тестов, одну из многих.

Педагогическая деятельность Г. И. Россолимо выразилась также в чтении лекций по педагогической патологии на московских педагогических курсах (курсы Д. И. Тихомирова). Кроме того, он учредил Институт детской психопатологии и психологии. Сначала это было частное учреждение, руководимое покойным. Оно пользовалось большой известностью. Когда Г. И. получил профессуру, институт детской психопатологии перешел в клинику и сделался ее отделением.

Г. Трошин.

П. И. Кравцов.

Недавно умер в Харькове в преклонных летах врач-общественник, Петр Иванович Кравцов. Практикой он не занимался, но во многих учебных заведениях в свое время состоял школьным врачем, а на различных курсах читал лекции по школьной гигиене. Его был замечательный работник по внешкольному делу. Кажется, не было в Харькове такого общества, преследующего просветительные цели, в котором не участвовал бы доктор Кравцов. «Общество грамотности», «Общество распространения технич. знаний», «Педагогическое общество» и проч. дореволюционные организации находили в нем деятельного члена. Долгое время П. И. состоял разъездным лектором в земстве и очень любил это дело. Лектор он был замечательный. Прекрасно, образно и горячо говорил, увлекался сам и увлекал других.

Но едва-ли не самую большую популярность создали покойному в Харькове его исключительные художественно-музыкальные способности. П. И. Кравцов был артист в высшем смысле этого слова и при том одаренный артист,именно художественная натура. Он не играл ни на каком инструменте, в молодости немного пел и мелодекламировал, но пышным цветом расцвел его талант уже в зрелые годы, когда он сделался школьным преподавателем пения.

П. И. Кравцов вел уроки пения по методу, совсем не похожему на обще принятые. Прежде всего, у него в классе на уроках пения не было никакого отбора обладающих голосом или слухом. У него пели поголовно все, как, например, на уроках словесности участвуют все ученики, а вовсе не одни любители литературы. С первых же уроков Петр Иванович захватывал класс целиком. Он подходил к ученикам непосредственно, как художник и сразу вводил свой хор в художественную сущность исполняемых вещей, без всякого предварительного изучения нот и проч. Репертуар у него был огромный — от детских песенок до опер и романсов известных композиторов. Начинал, как правило, с изучения вещей для одного голоса, но потом, по мере углубления и расширения работы, брал вещи для двух, трех и четырех голосов. Обыкновенно в конце урока несколько минут уделялось разучиванию новых номеров. Учил Петр Иванович всегда с голоса и при том всегда с аккомпаниментом рояля; вообще хоров a capella он избегал. Аккомпанимент на его уроках играл очень большую роль и не служил только облегчением в пении или придатком. Кравцов сначала произно-

сил слова, стараясь подчеркнуть их смысл (он был прекрасным декламатором), потом напевал мелодию, обращая внимание на аккомпанимент, заставляя в него вслушиваться и вступать по требованию духа музыки, а не только по указанию его дирижерской палочки. Такое отношение к музыкальному сопровождению расширяло в учащихся понятие музыкального содержания исполняемой пьесы и оказывало на них большое воспитательное влияние.

Ученики, имеющие музыкальные способности, схватывали мелодию быстро (обыкновенно на каждом уроке разучивалось что-нибудь новое), остальные шли следом, причем безголосые подтягивали, иногда вполголоса, боясь сфальшивить. Общему ансамблю такого хора это не мешало, но за то все принимали участие в исполнении. А исполнение хора, руководимого П. И., было всегда действительно замечательным. Когда он дирижировал, стоя в середине или против хора с палочкой в руке, или объяснял сущность исполняемого произведения, он весь горел и заражал не только исполнителей, но и слушателей. Детская мелодическая песенка, романс Чайковского, или какая-нибудь простонародная пьеска — все они превращались у него в произведения, полные силы и внутреннего смысла: в трактовке вещей он был оригинален, остроумен и изобретателен. Уроки пения в младших классах П. И. связывал с играми и инсценировками, что весьма оживляло учащихся и делало эти уроки интересными и занимательными.

Много раз повторяемая вещь получала шлифовку и входила в репертуар, который к концу года в каждом классе состоял уже из нескольких десятков пьес, а за несколько лет обогащался концертными и даже оперными номерами. В Харькове покойный поставил несколько детских опер, в том числе «Сон Лелио» Виллуана, «Елкич» Россолимо и др.

В хоре у него была строжайшая дисциплина. Если после того, как он поднимал палочку, кто-нибудь пошевелится или засмеется, то это вызывало бурю негодования, огорчения и настоящей обиды. И как-то так случалось, что даже самые «озорные» ученики на уроках П. И. затихали и втягивались в подлинное музыкальное действо.

Петр Иванович всегда был живым и энергичным, несмотря на свою болезненность, всегда его уроки были интересны и увлекательны. Иногда он бывал особенно «в ударе», и тогда его вдохновение особенно легко передавалось другим, и его воля не только подчиняла, но буквально зачаровывала участников: ученики впивались в него глазами, интуитивно схватывали каждое его требование и сами сливались с ним в музыкальном экстазе. Уроки его становились праздником. Нечего и говорить, какое воспитательное значение для школы имели такие уроки пения и такое близкое общение учащихся с таким подлинным талантом.

Н. Кнорринг.

Ф. К. Фролов.

После тяжкой и долгой болезни 22 января т. г. скончался Федор Карпович Фролов, в последнее время состоявший преподавателем латинского языка в русской гимназии в Моравской Тржебове (Чехословакия).

Покойный родился 20 апреля 1865 г. в станице Чернышевской области войска донского. Среднее образование начал в шестиклассной нижнечирской прогимназии, а закончил в новочеркасской гимназии, по окончании которой поступил на историко-филолог. фак. харьковского ун-та, который и окончил в 1888 г. со степенью кандидата по отделениям классической и славяно-русской филологии.

Более чем сорокалетняя работа Ф. К. в уч. зав. в качестве рядового педагога, инспектора и директора началась 21 окт. 1888 г., когда он назначается преподавателем русского яз. в усть-медведицкое окружное училище. Здесь Ф. К. остается всего лишь один год, ибо в следующем году переводится на ту же должность в краснослободскую прогимназию пензенской губ. Отсюда, через пять лет, переходит учителем древних языков во вторую гимназию г. Пензы, в 1901 г. назначается инспектором классов 3-ей харьковской гимназии, а в 1906 г. — директором новочеркасской

классической гимназии, — «Платовской», как она стала при нем называться. В последней и протекла вся его дальнейшая административно-педагогическая работа, вплоть до его вынужденной эвакуации из Новочеркасска в 1920 году.

Но и в тяжелых условиях изгнания Ф. К. продолжал педагогическую работу, сначала в евпаторийском коммерческом училище в Крыму, затем в ямбольском и казанлыкском педагогических училищах в Болгарии и, наконец, с сентября 1923 г. в моравско-тржебовской гимназии.

В течении всей этой долголетней деятельности имя покойного неизменно и всегда пользовалось редким и заслуженным авторитетом, было окружено глубоким уважением и любовью учащихся и сослуживцев. Секрет этого заключался в ц е л ь н о с т и его натуры, в его необычайно бережном отношении к человеческой личности. Учащиеся очень хорошо знали основную черту педагогической природы покойного — его любовь к молодежи, — т. е. ту силу, без которой подлинное педагогическое дело невозможно, всегда безмерно страдает. Формальная п р а в д а не привлекала его, пожалуй, часто находила отпор в его любящей душе. Пишущему эти строки приходилось быть свидетелем трогательных сцен, когда после какого-нибудь выпускного экзамена подводились итоги ученических успехов. Для Ф. К. было истинным страданием поставить ученику двойку — и, глядя со стороны, приходилось с умилением и улыбкой наблюдать, как Ф. К. несколько раз брался за перо, чтобы поставить роковой балл, а затем снова и снова клал его, чтобы еще и еще убеждать слишком «справедливого» учителя отказаться от двойки...

Однако, эта любовь не мешала Ф. К. в нужные моменты проявлять необходимую твердость и последовательность в проведении административно-воспитательных мер. Поэтому его моральный авторитет в глазах учащихся и сослуживцев всегда стоял на должной высоте, даже в самые тяжелые и сумбурные годы русской средней школы. Стоит только вспомнить деятельность Ф. К. в роли директора Платовской гимназии, которую он принял в очень трудное время, непосредственно после первой русской революции. Здесь ему пришлось на первых порах работать среди общей растерянности и расхлябанности. Педагогическая интуиция подсказала и тогда Ф. К. верные средства педагогического воздействия, и очень скоро гимназия зажила нормальной жизнью, обнаружив значительный общий подъем педагогической работы, что, примерно, к 1910 году выдвигает ее на первое место среди других гимназий харьковского учебного округа.

Высота морального авторитета покойного еще ярче сказалась в пору большевизма, когда, по декрету новой власти, в педагогическом совете Платовской гимназии появились молодые комиссары, в большинстве из ее бывших и незадачливых учеников. При всех перевыборах руководителя гимназии эти комиссары неизменно голосовали за него.

Необходимо отметить, что в бытность Ф. К. директором, ему в полной мере удалось реализовать и свою любимую идею — идею сокольства, одним из пионеров коей в России он безусловно является. Уже в 1912 году на петербургском слете прекрасно организованная сокольская дружина Платовской гимназии была удостоена Высочайшего внимания.

Покойный был выдающимся методистом, до последних лет живо интересовавшимся всеми актуальными проблемами детской психологии, педагогики, методики и дидактики. В оставшихся после него бумагах была найдена вполне законченная работа на тему: «Латинская стихия в русском языке», в коей он указывает около 3.000 латинских слов, вошедших в русский лексикон. В последнее время, будучи уже прикованным к постели тяжелой и давней болезнью (диабет), Ф. К. постоянно интересовался работой бывших своих питомцев, а также жизнью учительского союза, непременным и постоянным членом правления которого он состоял. Сознавая невозможность в дальнейшем прежней интенсивной школьной работы, он мечтал по выздоровлении приняться за составление курса специальной методики преподавания латинского языка. Судьба решила иначе...

В. Шапиловский.

Библиография

Общая педагогика, организация народного образования, справочные издания

Из новейшей немецкой криминалогической и криминально-педагогической литературы о детях

В предлагаемом обзоре дается разбор нескольких немецких работ, представляющих значительный интерес и для русского читателя.

Борьбе с детской беспризорностью посвящена книга: Prof. Dr. Heinrich Töblen: Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung. 2-te Auflage. Münster i. W. 1927. VI + 988 стр.

Монументальная работа профессора судебной и социальной медицины д-ра Тёббена, обнимающая почти тысячу страниц, вышла вторым изданием. Не свидетельствует ли это о том, какое значение придает немецкое общество вопросу о борьбе с детской беспризорностью? Ведь на эту тему уже написаны сотни книг и брошюр и бесчисленное количество журнальных и газетных статей. Издаются и специальные журналы, посвященные главным образом этой проблеме; созываются многочисленные съезды и совещания, учреждаются особые курсы для подготовки опытных работников в этой области и т. д.

По своему характеру книга Т. является чем-то вроде энциклопедической сводки материалов о детской беспризорности и о борьбе с нею. Она прямо переобременена ссылками на литературу предмета и длиннейшими цитатами, воспроизведением текста законов и распоряжений, анкет, списков учреждений, биографий деятелей социального попечения о детях и пр. Обилием «сырого» материала и объясняется прежде всего чрезвычайная громоздкость книги. Как справочник, она надолго сохранит свое значение. Но, к сожалению, в книге нет ни внутреннего единства, ни сколько-нибудь оригинального замысла. Получается впечатление, что усердный автор старательно собирал разнообразнейший материал, но не имел времени, а, может быть, и сил для его органической переработки.

Т. начинает свое исследование с истории детской беспризорности от самых зачатков человеческой культуры до нашего времени. Автор упоминает и Египет, и Вавилон, и Персию, и древнюю Грецию, и Рим. Сведения при этом сообщаются отрывочные и часто не имеющие прямого отношения к предмету (например, языческая сакральная проституция, картины моральной распущенности и сексуальных извращений в древнем мире). Мы узнаем ряд небезынтересных культурно-исторических фактов, но не всегда можем установить их связь с темой исследования. Самое определение беспризорности, которое предлагает автор, нас не вполне удовлетворяет. Он различает физическую и нравственную беспризорность. Первая выражается во внешней запущенности и неопрятности. Нравственную беспризорность Т. понимает, как нарушение душевного равновесия (eine Erschütterung des seelischen Gleichgewichtes), выражающееся в том, что вследствие различных причин инстинктивная жизнь решающе и односторонне влияет на всю личность и влечет за собою схождение с прямого пути упорядоченного поведения (eine Entgleisung von dem geraden Wege der geordneten Lebensführung). Если это вызывает деяния, выражающиеся в нарушении правил общежития, то мы говорим о диссоциальности; если диссоциальное поведение представляет, вместе с тем, и нарушение уголовного закона, то мы говорим о преступности (стр. 53). Достоинство своего определения автор видит в том, что он не вводит в него указания на причины беспризорности, а характеризует ее по существу. Но ведь быть беспризорным, значит, как указывает сам автор, «ohne die nötige Wahrung sein». Следовательно, введение в определение хотя бы самого общего указания на причину, как

будто вызывается необходимостью. Это, в частности, отвечает характеристике явления беспризорности в англо-американской литературе.

В согласии с общепринятым делением, Т. среди причин беспризорности различает факторы, коренящиеся в личных предрасположениях (эндогенные, Inweltschäden), и в окружающей среде (эгдогенные, Umweltschäden). При оценке относительного значения внутренних и внешних причин беспризорности он в общем воспроизводит выводы новейших исследователей (Gruhle, Lund'a, Gregor'a и Vaigtländer'a, Mönkemöller'a и др.), не обнаруживая особой самостоятельности.

Обзор отдельных эндогенных факторов беспризорности (стр. 71—211) распределен в след. порядке: 1) предрасположения, обнаруживаемые с момента рождения или в раннем детстве (прирожденные дефекты мозга, психопатические конституции, беспризорность без ясных признаков душевной недостаточности); 2) предрасположения, констатируемые в более поздней юности (под влиянием полового созревания, душевных и нервных болезней, телесных недостатков, извращений чувств, дегенерации и пр.). В этой части своей работы Т. опирается как на собственные наблюдения, так и на исследования других ученых (между прочим, и русских — Россолимо, Бехтерева и Дриля).

Столь же подробно (стр. 212—378) излагает автор и свое учение о внешних факторах беспризорности, выделяя особо влияние мировой войны и послевоенного времени. Среди постоянно действующих причин Т. подробно останавливается на таких явлениях, как алкоголизм, морфинизм, кокаинизм, рождение вне брака, сиротство, семьи с одним ребенком и семьи многодетные, индустриализм, пауперизм и т. д. Статистические данные перемежаются казуистикой и подробным изложением содержания многочисленных специальных монографий.

В соответствии с общим распределением материала, и проблема борьбы с беспризорностью рассматривается, как проблема борьбы: 1) с личными предрасположениями и 2) с влиянием среды. Как широко (но едва ли с пользой для своей непосредственной темы) автор понимает первую задачу, явствует из того, что он относит к ней все меры предупреждения и лечения болезней. Т. касается и вопроса расовой гигиены, и общих задач воспитания и медицинской педагогики. Глава о воспитании изобилует общими местами и прямо азбучными сентенциями (напр.: «Ein junger Baum ohne Stütze und Pflege verwildert häufig; ebenso verwildert nicht selten ein junger Mensch ohne Erziehung» (стр. 443). «Die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg der Erziehung ist die vorbildliche Persönlichkeit des Erziehers» (стр. 453).

Переходя к мерам борьбы с вредными влияниями среды, Т. дает подробный обзор разнохарактернейших социально-экономических, — гигиенических и медицинских мер и организации социального попечения о детях. Далее следует характеристика деятельности общественных союзов по борьбе с беспризорностью (католические корпорации, евангелические союзы, вневерроисповедные союзы) и биографические сведения о выдающихся деятелях в этой области, начиная с XV века и до нашего времени.

Последние главы книги посвящены изображению борьбы с беспризорностью во внеевропейских и европейских государствах, в том числе и в советской России (стр. 946—956). Свои сведения о СССР автор черпает из довольно случайных, главным образом, публицистических источников. Поддаваясь внушению различных официальных сообщений, Т. приходит к оптимистическому выводу: «Можно надеяться, что государственное попечение о детях (в сов. России. Ал. М.), возникшее под лозунгом «всё для ребенка», даст добрые плоды» (стр. 956). На страницах нашего журнала едва ли надо доказывать, в какой мере сомнительно это заключение доверчивого автора.

В весьма обширной немецкой литературе, посвященной вопросу о влиянии бульварных и авантюристических романов на подростающее по-

коление[1]), должна быть особа выделена работа: Mathilde Kelchner und Ernst Lau. Die Berliner Jugend und die Kriminalliteratur. Eine Untersuchung auf Grund von Aufsätzen Jugendlicher. «Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie», herausgegeben von William Stern und Otto Lipmann. Beiheft 42. Leipzig. 1928. Своеобразие этой работы заключается в том, что она пытается обосновать свои выводы на тщательном анкетном исследовании массового характера. Возникла она в связи с подготовкой так наз. полицейской выставки в Берлине. Устроители этой выставки задались, между прочим, мыслью представить влияние криминальной литературы на молодежь в форме наглядных таблиц и графиков на основе массовой анкеты. В совещании по организации анкеты приняли участие психологи и педагоги (Lipmann, Spranger и Wertheimer). В качестве объектов опыта — анкеты были избраны учащиеся профессиональных школ Берлина. Как известно, в Берлине подростки обоего пола по окончании народной школы (14 л.) обязаны в течение шести полугодий посещать профес. школы (14—17 л.). Среди учащихся различаются работники и работницы с профессиональным стажем и без него (так наз. «обученые» и «необученые). К участию в анкете были привлечены 1000 подростков-мальчиков и столько же девушек. Всем им, в классной обстановке школ, была задана для письменного исполнения тема: «Расскажи самую увлекательную криминальную историю (die spannendste Kriminalgeschichte), которую ты знаешь». На исполнение темы было дано 1½ часа. Разработка представленных сочинений имела целью выяснить психологические основания для оценки влияния авантюрной и сыщической литературы на молодежь.

Разработавшие анкету г-жа Кельхнер и Эрнст Лау эмпирически установили четыре основных типа юных читателей этого рода литературы: 1) динамический; 2) статический; 3) тип фантазёра и 4) трезвый (рассудительный). Каждый из этих типов представлен в книге наиболее характерными сочинениями.

Динамический тип определяется след. чертами, проявляющимися в разработке темы: напряженное действие, стремление к цели, преодоление препятствий, борьба, бурное течение событий. Статический тип: изображение среды и настроения; попытки установления психологической связи при обосновании поведения действующих лиц; этическая оценка; склонность к мелодраматизму и сентиментальности. Тип фантазёра: влечение к необычайному, чудесному, таинственному, несвязанному с реальностью, полное пренебрежение психологической стороной жизни. Тип трезвый, рассудительный: отсутствие внутреннего увлечения темой и отражения собственных переживаний, деловитый отчет, склонность к морализации.

Анализ представленных записей приводит авторов к таким выводам. Мальчики принадлежат преимущественно к динамическому, девушки — к статическому типу. Наибольшую рассудительность и трезвость проявляют обученые молодые рабочие. Тип мечтательно-фантазирующий встречается чаще всего среди необученых подростков.

О существе преступлений молодежь мало задумывается, считая их как бы неизбежным аттрибутом жизни. В этом отношении характерно суждение 14-летней ремесленной ученицы: «So wie es in der Welt arm und reich gibt, so wird es auch fortan Verbrecher und ihre Opfer geben» (стр. 42).

Из преступлений главное место в записях учащихся, передающих содержание прочитанных ими криминальных романов, занимают убийства и тяжкие виды похищения. Мотивы преступлений затрагиваются очень поверхностно. Это главным образом — жажда наживы, жестокость, месть. Мотивы сексуального характера отмечены в немногих случаях. Потребность объяснить преступление мотивом значительно сильнее проявляется у девушек, чем у мальчиков. Девушки вообще более чутки к психологической стороне преступления и обнаруживают «Subtilere psycholo-

[1]) См. нашу статью: Охрана молодежи от бульварной и грязной литературы в Германии. «Русская школа за рубежом». 1928. Кн. 27.

gische Veranlagung» (стр. 53). Жестокость, кровожадность, зверство, как побуждения к преступлению, чаще приводятся в записях мальчиков, особенно необчуеных рабочих. Мотивы мести, ревности, обманутой любви — у девушек.

Что касается изображения личности преступника, то преступник рисуется, бо́льшею частью, как существо отталкивающее, отвратительное уже по своей внешности; часто это лицо другой расы — негр, индус, китаец. Мальчики склонны выдвигать такие качества преступника, как мужество, силу, ловкость, хитрость в бо́льшей степени, чем девушки. В повествованиях мальчиков ярче рисуется элемент борьбы, состязания, преследования. Судьба преступника в большинстве случаев — разоблачение, арест или наказание. Момент воздаяния и торжества права выдвигается более всего у обученных молодых рабочих.

Начало порядка и борьбы с преступлениями воплощается в образе сыщика-детектива (он выступает в 65% ученических сочинений), — главным образом, однако, у мальчиков, которые проявляют к этой фигуре гораздо бо́льший интерес, чем девушки. Сыщик изображается обычно как физически и духовно высшее существо (сила, ловкость, смелость, изобретательность, находчивость). В записях необученных юных рабочих он фигурирует скорее как искатель приключений и спортсмэн, в сочинениях обученных подростков — как спаситель потерпевших и «друг народа».

Примечательно, что женские персонажи играют в сочинениях девушек гораздо бо́льшую роль, чем у мальчиков, — и вообще и как представительницы своего пола.

Влияние криминальной литературы на молодежь авторы исследования оценивают след. образом. Исходя из предположения, что никакое впечатление не проходит вполне бесследно, нельзя не признать, что изображение преступлений может привести к подражанию. Подросток, увлекающийся до самозабвения такой литературой, одержим желанием пережить нечто необычайное, а это создает субъективно-благоприятные условия для подражания. В большинстве случаев, однако, преступление представляется подростку просто внешне-занимательным событием. Только при совпадении ряда обстоятельств, особенно при патологических предрасположениях подростка, можно говорить о непосредственной опасности воспроизведения преступлений, о которых он читал или которые видел в кино.

Известно, что преступность мужчин примерно в шесть раз превышает женскую. Приблизительно то же соотношение наблюдается и в смысле интереса к криминальной литературе у мальчиков и у девушек. Из этого, конечно, еще нельзя делать заключения о соответственном влиянии криминально-авантюрной литературы. Скорее следует признать, что интерес к этого рода литературе и склонность к преступлению имеют общие корни.

Бо́льшая часть сыщицкой и криминальной литературной макулатуры внешне отвечает требованиям ходячей морали (победа добра над злом). Но это вовсе не вытекает из содержания внутренне-психологически, а является приспособлением чисто внешнего свойства. Этически-отрицательный характер произведений этого типа несомненен. «...Trotz aller Orientierung ihrer sittlichen Wertungen am Kodex der langläufigen Moral ist sie (diese Literatur) unsittlich, weil sie v e r l o g e n ist» (стр. 85). На основании массовых наблюдений, авторы решительно возражают против распространенного мнения, что вкус к криминальным романам вообще характерен для молодежи. Они встречали школы, где интерес к дрянной литературе был выражен весьма ярко, но свидетельствуют и о случаях, когда отдельные классы или даже целая школа были совершенно свободны от этой заразы.

Наиболее подлаются влиянию авантюрной литературы юные читатели, принадлежащие к типу фантазеров и так наз. динамическому типу. Девушки, как представительницы статического типа, проявляют в этом отношении бо́льшую сопротивляемость. Иное положение можно было бы установить по отношению к бульварным романам эротического содержания, но этот вопрос не был предметом специального исследования. Важно

отметить бо́льшую забронированность обученных молодых рабочих и работниц от воздействия дрянной литературы. В общем можно сделать такое заключение. Соприкосновение молодежи с высшими духовными ценностями является наиболее верным способом нейтрализации влияния специфической литературы. Общее и профессиональное образование, всестороннее воспитание личности служат наиболее действительным противоядием против пагубного влияния литературных отбросов, как справедливо может быть названа авантюрная и криминальная литература бульварного типа.

О воспитательных задачах детского суда говорит небольшая книжка: Die erzieherische Beeinflussung straffälliger Jugendlicher. Referate der Tagung Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen am 11. u. 12. Juni 1926 zu Göttingen. Berlin 1927. В ней собраны доклады, прочитанные в Гёттингене на совещании деятелей детского суда и попечительских организ. при детских судах, представляющие обще-педагогический интерес. Доклад известного педагога проф. Германа Ноля (Nohl) был ранее опубликован в журнале «Die Erziehung» (2 Jg., Heft 1). Он посвящен оценке значения трудов Фрейда и Адлера, в частности для педагогической работы с беспризорными детьми. Новейшая педагогика не смотрит на морально-запущенных и «преступных детей» как на упорствующих противников, воля которых должна быть сломлена, но прежде всего как на лиц, нуждающихся в помощи. В этом отношении немалая заслуга принадлежит школе Фрейда и Адлера. Врачебная точка зрения (доверие пациента к врачу) усваивается и педагогикой. Та же психологическая установка должна быть целью воспитателя («das unbedingte Vertrauen des Zöglings den Erzieher gegenüber»). Такой результат не может быть достигнут путем принуждения и внешней дрессировки, которыми так часто злоупотребляют при так наз. принудительном воспитании, ибо здесь действуют такие иррациональные факторы, как симпатия и антипатия. Ноль, однако, (на наш взгляд вполне основательно), не разделяет воззрения, будто всякое отношение любви и доверия между воспитателем и воспитанником коренится в так наз. libido (см. нашу рецензию на книгу Aichhorn в «Русской школе за рубежом», № 28). Расходится автор с психо-аналитиками также в оценке роли наказания, не отвергая его, в противность школе Фрейда, и приближаясь в основном к выводам Фёрстера.

Из интересной статьи детского судьи Ван-Дюрена (van Dühren) отметим несколько заслуживающих внимания мыслей. Автор, на основании опыта своего, как судьи, справедливо отмечает, что довольно важное, с точки зрения уголовного закона, деяние нередко является только глупой шалостью (ein dummer Jugendstreich); с другой стороны, самый незначительный проступок свидетельствует подчас о глубокой нравственной заброшенности. В практике детского суда личность, таким образом, приобретает гораздо бо́льшее значение, чем отдельный проступок. С точки зрения автора, наказание является тем же воспитанием, только с применением других средств. Недоверие детского судьи к существующим формам наказания заставляет его прибегать к назначению воспитательных мер даже в том случае, когда по существу уместно наказание. Интересны и замечания Ван-Дюрена об отдельных мерах воспитания, применяемых на основании закона о детских судах (выговор, попечительный надзор, попечительное воспитание). Для достойного выполнения своей ответственной задачи детский судья должен обладать тонкой педагогической чуткостью, основательной педагогической и психологической подготовкой и опытом.

Д-р Фишер (Dr. Immanuel Fischer) в своем докладе о воспитательной деятельности попечителя при суде для малолетних излагает схему работы в этой области, принятую в практике нюренбергского югендамта. Наконец, д-р Конторович (Kontorowicz) касается интересного вопроса о регистрации воспитательных мер, принимаемых детским судьей. Регистрация эта необходима, ибо судье, как и врачу, надо знать историю «болезни» и быть осведомленным о ранее принятых мерах воздействия. С

другой стороны, эта регистрация не должна носить того характера, какой имеют справки о судимости, так как цель регистрации воспитательных мер по существу совсем иная и не должна иметь ничего общего с целями полицейскими.

Даже из этой нашей короткой заметки явствует, с каким вниманием деятели детского суда относятся к общим и специальным вопросам педагогического характера, дающим всё новый и новый материал для построения так наз. криминальной педагогики.

Вопроса об оценке свидетельских показаний детей касается работа: Dr. William Stern: Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen, ihre Behandlung und psychologische Begutachtung. Leipzig. 1926. Стр. IX + 193. При всей специальности темы (юные свидетели в процессах о преступлениях против нравственности) новое исследование известного психолога представляет живейший интерес не только для юриста, но и для педагога. Психология свидетельских показаний уже в течение десятилетий является предметом научного изучения. Довольно велика и литература о свидетельских показаниях юных лиц. В рецензируемой работе В. Штерн публикует выводы своих исследований о свидетельских показаниях детей в процессах о сексуальных преступлениях.

Сам автор подчеркивает педагогическое и попечительно-воспитательное значение этой деликатной проблемы. Учительство и школу свидетельские показания детей не могут не интересовать во всех тех случаях, когда инкриминируемые деяния произошли в школе или в какой-либо связи со школой. Ни одна общественная группа не может столь потерпеть от неправильных показаний юных лиц, как именно педагоги. Далее, учитель или учительница часто единственные лица, которые ближе знают ребенка и поэтому призваны помочь юристам при оценке степени достоверности свидетельских показаний детей. Важнее всего, однако, след.: юные свидетели нуждаются в ограждении и защите от обычного типа полицейского и судебного допроса, не считающегося в достаточной мере с тем вредом и теми опасностями, которые влечет за собой неосторожное прикосновение к самым чувствительным сторонам детской души. В этом автор справедливо видит особую социально-педагогическую задачу (стр. 4). Немецкое учительство не прошло мимо этого вопроса, как это явствует, между прочим, из постановлений, принятых учительским союзом в связи с ним (требование поручения первого допроса детей педагогам). (Ср. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 49. Jg. Nr. 5 (Januar 1920), стр. 63 и Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Jg. 21 (1920), стр. 147).

В. Штерн указывает на принципиальное различие в отношении юриста (следователя, судьи и педагога) к свидетельским показаниям детей. Первый стремится прежде всего к расследованию дела, и эта цель поглощает все остальные. Педагог (особенно в таких тягостных делах, как сексуальные преступления, когда ребенок является потерпевшим или свидетелем) стремится прежде всего оградить ребенка от вредных последствий происшедшего. Автор хотел бы по возможности согласовать задачи судебного расследования с требованием охраны юных лиц. Как одно из средств, он настоятельно рекомендует приглашение для производства допроса и оценки качества свидетельских показаний детей научно-образованных психологов.

На основании эмпирического материала автор устанавливает типы свидетелей-детей по делам о сексуальных преступлениях, отмечая во многих случаях крайнюю ненадежность их показаний, как доказательств, в виду крайней внушаемости детей и других черт детской психологии, особливо в возрасте полового созревания. На подробностях мы здесь останавливаться не можем, отсылая интересующихся к интересной работе В. Штерна.

Приложенная к книге казуистика красноречиво говорит о том, какую роковую роль играет подчас недостаточно вдумчивая оценка свидетель-

ских показаний детей. Она является в некоторых случаях источником поистине ужасных судебных ошибок, влекущих за собой гибель репутации и осуждение ни в чем неповинных людей.

Отметим в заключение, что в некоторых государствах Германии (Саксония, Бавария) изданы в порядке управления особые распоряжения о порядке допроса малолетних и о привлечении в целях оценки доказательственной силы их показаний специально-подготовленных экспертов, в частности педагогов. К работе В. Штерна приложен весьма ценный библиографический указатель.

Полезным дополнением к труду В. Штерна является новейшее исследование: Dr. Paul Plaut: Die Zeugenaussagen jugendlicher Psychopaten und ihre forensische Bedeutung. Stuttgart. 1928. Автор рассматривает вопрос с психиатрической точки зрения и, между прочим, весьма скептически смотрит на привлечение педагогов к экспертизе и оценке свидетельских показаний детей (стр. 76).

Заслуживает внимания также работа: Charlotte Meyer: Die Behandlung kindlicher und jugendlicher Zeugen bei Gittlichkeitsprozessen vom sozial-fürsorgerischen Standpunkt. «Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft». 1924.

Ал. Маклецов.

«Записки Дніпропетровського Інституту Народньої Освіти». Том I. 1927. Днепропетровск (Екатеринослав). Стр. 394. Том II. 1928. Там же. Стр. 402. Цена тома 2 р.

В отличие от обычного на Украине типа сборников институтов народного образования, «Записки Екатеринославского ІНО» уделяют значительное место статьям общепедагогического, методического и педологического характера. В первом томе статьям такого рода уделено 130 стр. из 394, во втором — 132 из 402, т. е. около $^1/_3$ всего объема сборников. Оставив в стороне статьи общенаучного характера, среди которых не мало интересных и ценных, мы остановимся только на педагогических статьях обоих томов «Записок». (Статьи в «Записках» печатаются по-русски или по-украински).

Психологический характер носят статьи проф. Д. А. Смирнова: «Ассоциативный элемент в педологии» (I, 251—7); «Биологические основы эволюции движений у ребенка и подростка» (II, 169—192) и «Психоанализ одного случая забывчивости» (II, 161—7) и проф. И. М. Левенсона: «Опыт экспериментально-рефлексологического профилирования личности» (I, 259—280). Экспериментальная работа проф. Н. Ф. Даденкова: «Суждения детей трудовой школы при рассматривании художественных картин» (I, 205—233) обнаружила, говоря словами автора, «бедность художественных вкусов детей и неправильное развитие суждений под влиянием окружающей ребенка среды»; автор утверждает далее, что «примитивная художественная оценка у детей нашей школы начинается значительно позднее, чем установлено это опытами Деннинга и даже Меймана».

Проблемами методики занимаются: проф. Н. П. Беляев: «Очерки по вопросам преподавания математики»: 1) клетчатая бумага (I, 5—23), 2) метод пределов в курсе элементарной математики, 3) несоизмеримые отношения (II, 5—19); «Механическое решение некоторых уравнений» (II, 21—26); проф. С. Циммерман, оценивающий педагогическое значение «Сказок об Италии» Горького (II, 383—402) и проф. М. Бречкевич, пишущий о «Периоде западно-европейского феодализма в трудах советских историков» (I, 281—295). Последний констатирует численную незначительность этой литературы, «отсутствие плановой работы, какие то колебания, неопределенность, случайность тем, поспешность, почти полное отсутствие серьезной целостной работы, недостаточное внимание к источникам»... «Работы советских историков должны иметь такую силу убеждения, чтобы и заграничные ученые, один за другим, могли убедиться в правильности исторического материализма. А каким образом они могли

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 31
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 99 - 118

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

бы убедиться? Никого нельзя убедить общими фразами, без фактов, без конкретных доказательств»...

Статья Н. П. Руновского: «Гербартианство в социологическом освещении» (I, 235—244) очень поверхностна и поражает отсутствием у автора ясного представления о ничтожной роли гербартианства в педагогике наших дней. Другая статья того же автора: «Метод тестов, как способ активизации работы» (I, 245—250) является попыткой ввести в современную школу катехитическое разучивание материала («методом тестов» автор называет свой метод, так как задавание ученику вопросов внешне несколько напоминают тесты). Статья д-ра Скульского содержит проект школьной мебели нового типа (II, 143—152). Проф. Е. Скублевский (физик по специальности) дает обзор плана преподавания в дрезденском педагогическом институте (при высшей технической школе). В 1-ом томе помещен отчет о деятельности днепропетровского института нар. образ. (381—394); во втором томе для отчета уже не нашлось места.

Особо мы хотим остановиться на статье проф. М. И. Задерыголовы: «Опыт методики и техники нормирования детского поведения в учреждениях Соцвоса» (II, 113—142). Заметка Н. П. Жусовой посвящена приложению «метода проф. Задерыголовы» на практике (II, 193—202). «Метод» проф. Задерыголовы интересен, как образчик «последовательно-коммунистического» подхода к проблемам воспитания. Непосредственность и наивность автора позволяет ему договариваться до таких положений, которые вряд ли встречаются во всей коммунистической педагогической литературе. Цель воспитания — «прививка детям полезных для пролетарского общества привычек». Проблема воспитания стоит в настоящее время остро, так как «в наших учреждениях соцвоса учатся дети, которые часто настроены мелкобуржуазно, а иногда и явно контрреволюционно». «Так вот такого ребенка наша школа еще учит считать, писать, читать, чтоб он стал еще умнее. Иначе говоря, мы научаем своего врага, как с нами бороться..., за свои деньги(!) воспитываем себе же врагов». Поэтому «для нас важнее воспитание, чем обучение, так как мы знаем, что человек может быть малограмотным, но крепко держать в своих руках оружие против буржуазии и наоборот, высокопросвещенный человек может продавать буржуазии завоевания революции». Иными словами — «способности и дарования — это все вздор! Я смотрю только на поведение — в ком я вижу дурной дух, да насмешливость, я тому — нуль, хотя он Солона заткни за пояс», как говаривал учитель Чичикова. «Борьба за прививку известных норм поведения, за выработку известных классовых установок есть классовая борьба». Тут же дается определение нормы. «Под нормою... надо разуметь всякое требование со стороны пролетарского общества к отдельным лицам или целым коллективам». Каковы же эти нормы? — «Мы знаем, что для взрослого общества такие нормы дает коммунистическая партия, ориентируясь на международное положение. Ближайшими ее помощниками являются профессиональные, комсомольские организации»... «Допустим, что мы должны приучить детей правильно обращаться к учителю... Мы знаем, что партийные организации чаще всего употребляют (обращение): т-щ Захаренко, т-щ Дмитренко, а не Михаил Иванович или Тимофей Степанович. Поэтому такую форму обращения надо порекомендовать детям и приучить их к ней»... «Иногда излишне вступать с детьми в разговоры о целесообразности или нецелесообразности той или иной нормы. Нужно только сослаться на партийную организацию». Это представление о коммунистической партии, как образце поведения для школьников—бесподобно! К сожалению, иногда «бывает трудно найти такой критерий со стороны партийной организации, который определял бы, как вести себя в том или ином случае». Напр., «как держать тетрадь, проветривать комнату, подметать её, красиво и чисто писать»... Выработка таких норм возлагается на педагогический коллектив «с обязательным участием руководителя пионеров». Но автор хочет использовать именно эти нормы, при проведении которых нельзя просто сослаться на «партийные организации», для создания иллюзии самоуправления в школе. Мы говорим «иллюзии самоуправления», так как добрый десяток страниц

занят советами, как учителю «протащить» свое мнение под видом постановления учеников. Детальность и обстоятельность советов почтенного автора поразительны. «Если педагог уверен, что не соберет большинства, то не нужно ставить предложение на голосование». «Если учитель не услышит дружного: «давайте, давайте!» (вырабатывать нормы), то ставить предложения на голосование сразу не стоит, так как дети могут предложение отклонить». Впрочем, здесь только находит свое отражение практика «партийных организаций». Да и цель деятельности детского самоуправления та же, что «выборы советов» у взрослых: «надо стараться, чтобы в комиссию были избраны, главным образом, пионеры»... Характерно, что система оценки поведения детей, согласно методу проф. Задерыголовы, знает два максимально антипедагогических способа: коллективную ответственность группы детей за своих членов (как ни стремится автор этот факт затушевать, но из статьи г-жи Жусовой, которая повествует об опыте практического применения этого метода, применение круговой поруки совершенно ясно), а также внесение «состязательного» принципа в жизнь школы — в виде собирания детьми или группами детей как можно большего количества «марок», наклеиваемых в ведомости групп в случае «исполнения правил» («азарт» и связанные с ними попытки обмана учителей достаточно ярко характеризованы в той же статье Жусовой).

Большинство статей сопровождают резюме, главным образом, на немецком языке. В таком крупном центре, как Екатеринослав, можно, казалось бы, найти корректора, знающего иностранные языки. Между тем есть резюме, в каждом слове которых минимум по одной опечатке; некоторые фразы при всем желании понять невозможно.

П. П.

«Русский Хоровой Вестник». Журнал, издаваемый хором имени А. А. Архангельского. Прага.

Тургенев в одном романе выразился про своих героев таким образом: «Они запели настоящими русскими, то-есть, фальшивыми голосами». Что хотел этим сказать Тургенев? Что русские от природы немузыкальны? Нет, он имел в виду другое весьма печальное явление — отсутствие у русских интеллигентов, даже музыкальных и любящих музыку, элементарной музыкальной культуры. Когда соберутся русские интеллигенты и пробуют что-нибудь спеть хором, то неизбежно оказывается, что они не умеют петь на четыре голоса, что может сделать любой европейский школьник, учившийся пению в школе, что, в частности, прекрасно усвоено чешскими и немецкими детьми в Чехословакии. Другая замечательная черта русского интеллигента — он совершенно не знает подлинной русской народной песни, и те песни, которые он считает по недоразумению русскими народными песнями, представляют обыкновенно или псевдо-русскую песню XVIII века, или пошлые частушки, цыганщину, или военные песни новейшего времени, часто очень дурного вкуса. Вспомните пошлейшего Стеньку, которую распевают россияне, а за ними весь свет, в качестве якобы русской народной песни. Наконец, для русских характерно, что при наличности высоких созданий национального русского гения, как хоровые произведения Бородина, Мусоргского, Римского-Корсакова и т. д. и при наличности великих богатств русской подлинной народной песни, у русских нет никакой наклонности к образованию певческих обществ, и это равнодушие к музыкальной солидарности у русских представляет также печальный контраст с обилием Singverein'ов у немцев, чехов и других европейских народов, до финнов включительно.

Покойный А. А. Архангельский был великим будителем музыкальных стремлений в русском обществе. Он стремился к культуре хорового пения у русских, к пропаганде подлинной русской народной песни и он же положил много сил на организацию хоров. «Русск. Хор. Вестник», издающийся в Праге и связанный с его именем, является весьма полезным

проводником в русскую среду не только хоровой культуры, но и вообще ценным музыкальным журналом, чуть ли не единственным заграницей на русском языке. В нем читатель может найти не только всё то, что отвечает интересам хоровой культуры, но и многие полезные новости из области современной музыки. Следует, между прочим, горячо приветствовать сотрудничество в журнале первоклассных чешских композиторов, которые любезно предоставили редакции несколько интересных своих статей.

В заключение я позволю себе пожелать журналу дальнейшего успеха и, если возможно, некоторого расширения, т. е. увеличения размера. При таких условиях редакция могла бы помещать статьи несколько бо́льшего размера, что дало бы возможность более углубленно разрабатывать вопросы специально хоровой техники.

И. Лапшин.

Statistická příručka republiky československé. III. Sestavil Státní úřad statistický. Praha. 1928. Str. XVI + 470 + VII diagr. Cena 45 Kč.

Государственное статистическое управление Чехословакии недавно выпустило третий свой справочник, рисующий состояние экономической, культурной и социальной жизни молодого государства.

Этот фундаментальный труд, прекрасно изданный (печать, бумага, шрифт — безукоризненны), органически связан с изданным в 1925 году тем же управлением вторым справочником. Основные данные, подробно разработанные в справочнике 1925 года, в рецензируемом издании повторяются в сжатом изложении, чем достигнута возможность установления ретроспективного освещения целого ряда явлений государственной жизни республики, начиная с 1918 г. и кончая 1927 г.

Это обстоятельство дает основание отнести новое издание статистического управления к юбилейным публикациям, подводящим итоги десятилетнему самостоятельному существованию Чехословакии. По нашему скромному мнению, эта работа, редактированная начальником I-го отделения статистического управления г. Францем Библем, должна приветствоваться, как одно из самых основных пособий по изучению современного состояния Чехословакии; это хорошее, надежное зеркало, которое точно и верно отображает те стороны жизни республики, которые можно охватить статистическим методом. Все, кто имеет возможность следить за деятельностью государственного статистического управления Чехословакии, не могут не разделить этого мнения: на поле статистики Чехословакия имеет громадные достижения, и в этом отношении она едва ли не опередила и государства, имеющие более старые научные и практические традиции.

Из двадцати отделов, на которые разбит справочник, вопросам школы и просвещения отведен первый отдел. Он содержит 38 таблиц, которые последовательно дают данные: об общем числе учащихся в республике за время с 1921 года по 1927 год; о состоянии высшего образования (5 таб.); о состоянии средней общеобразовательной школы (3 таб.); о школах профессиональных и специальных (8 таб.); о школах народных (5 таб.); об учащих и учебных заведениях по подготовке преподавателей (2 таб.); о детских садах (1 таб.); о школах для дефективных детей (1 таб.); о расходах на нар. образование (1 таб.); об учрежд. внешкольного образования (11 таб.). Мы считаем излишним приводить здесь основные данные хотя бы по главнейшим разделам культурно-просветительного дела в республике, так как в статье проф. С. И. Гессена: «Школьная система в Чехословакии», помещенной в 29—30 книге «Русской Школы за рубежом», эти данные приведены. Отметим только, что все данные, поскольку это являлось возможным, даются в справочнике по отд. частям республики. Этот прием надо считать вполне правильным, так как между отдельными частями («землями») государства в отношении плотности населения, хозяйственного и культурного состояния существует значительная разница; в силу этого, общие республиканские показатели, конечно, для целого ряда явлений не могут почитаться типичными и точными.

Справочник рассчитан на хорошо подготовленного читателя и широкого распространения он не получит. Статистическое управление, как это видно из предисловия редактора, предполагает в ближайшем будущем издать для широкой публики популярный справочник, в который должны войти только важнейшие статистические данные. Это начинание нужно только приветствовать. Из этою же предисловия мы узнаем, что «Statistická příručka» с 1930 года будет выходить регулярно каждый год. Это говорит о том, что статистическая служба республики действительно получила полное развитие.

Н. Новожилов.

Методики и учебники

Чарнолуский, В. И. Техника чтения. Краткое руководство для читателя. Москва-Петербург. 1927. Стр. 62. Ц. 35 коп.

Брошюра В. И. Чарнолуского посвящена одному из самых важных вопросов самообразования. При небольшом объеме брошюры автору удалось затронуть все основные проблемы техники самообразовательного чтения. Брошюра распадается на 7 небольших глав: 1) основные правила чтения; 2) особые формы чтения (перечитывание, просмотр книг, чтение вслух); 3) правила записи чтения; 4) чтение научных книг; 5) чтение художественной литературы; 6) чтение газет и журналов; 7) гигиена и обстановка чтения. Указания, даваемые читателю, кратки, конкретны и возражений в большинстве случаев не вызывают, тем более, что автор часто отмечает возможность итти различными путями и не стремится равнять всех и всяких читателей под одну мерку.

Следует, однако, отметить, что автор слишком односторонне оценивает роль чтения, как исключительно теоретически-образовательную, и с этой точки зрения склонен рассматривать даже «образовательную ценность художественной литературы» (40 и след.). Художественная литература, оказывается, ценна тем, что она знакомит читателя с жизнью, которая не может быть ему знакома непосредственно и даже «имеет большое значение для освещения вопроса о выборе профессии и при ориентировке в ее социально-бытовой стороне». Исходя из этой же точки зрения, автор упрекает Толстого в «невежестве», других писателей в «недостаточно глубокой научной подготовке», в «слабом знакомстве или даже полном незнакомстве с положительным научным мировоззрением», в «более или менее ярко выраженном религиозном или метафизическом уклоне». С этим связана и особая рекомендация автором «романов-утопий» и «художественной литературы по социальным вопросам... хотя бы она и была слаба с художественной стороны».

Тою же односторонностью исходной точки зрения объясняется и то, что автор совершенно игнорирует проблему «графического оформления» книги. Для русского читателя было бы особенно необходимо подчеркнуть значения «графического оформления» (шрифт, бумага, печать, иллюстрации, заставки и т. д.), — особенно теперь, когда по крайней мере ряд русских издательств обращает на эту сторону серьезное внимание. В художественно-оформленной книге, напр., по истории или по истории литературы, часто ее внешность имеет не меньшее теоретически-образовательное значение, чем ее содержание (а иногда даже и бо́льшее). Мы не говорим уже о чисто-художественной самостоятельной ценности внешности книги. Игнорирование проблемы художественного образования через книгу образует в брошюре В. И. Чарнолуского серьезный пробел.

Автор совершенно справедливо отмечает, что одно чтение, без непосредственного знакомства с предметом и без самостоятельного продумывания содержания читаемого, отнюдь не дает читателю глубоких и основательных знаний. Нам представлялось бы необходимым это положение подчеркнуть еще решительнее, — по крайней мере по отношению, напр., к

естественным наукам. Как бы ни была недостаточна сеть образовательных заведений в СССР, но возможность заменить и дополнить чтение живым словом лектора не надо упускать из виду, а тем более возможность видеть эксперименты и демонстрации или даже принимать участие в хотя бы и элементарной лабораторной работе.

Мы отнюдь не хотим умалить значение в общем и целом полезной брошюры. Признавая правильность большинства практических указаний для читателя, даваемых автором, мы, однако, не можем согласиться с некоторыми из них. Прежде всего, считая, как и В. И. Чарнолуский, карточную систему записей несравненно более удобной, чем записи прочитанного в тетрадях, мы хотели бы предостеречь от пользования карточками малого формата (в $^1/_{16}$ листа, как то советует автор). Пользование неудобными небольшими карточками оправдывает себя лишь при организации настоящей картотеки с ящиками и дробной классификацией собранных записей. Для большинства читателей (не работающих специально-научно) гораздо удобнее крупные карточки (¼ или самое меньшее ⅛ листа). Их возможно хранить в обыкновенных папках и разобраться в них даже при сотнях записей не очень трудно. Еще несколько мелких замечаний: 1) Вряд ли можно согласиться с автором, что «вредно для нормального развития каждой сознательной личности» «исключительное влияние на нее какой бы то ни было одной, даже сверхвыдающейся книги» (13). Некритически-начетческое увлечение одною книгой, правда, по большей части бывает вредно, но детальное знакомство с какой нибудь одной книгой (или ограниченным кругом книг) и искреннее преклонение перед нею часто является исходным пунктом самостоятельного мышления и творчества. 2) Сомнительно утверждение автора, что «усиленное развитие механической памяти в высшей степени вредно отражается на развитии творческих, активных процессов человеческой психики» (21). Общую зависимость между развитием «механической памяти» и «творческих, активных процессов... психики» вряд ли можно установить. 3) «Мировые загадки» Геккеля, по нашему мнению, не могут служить образцом научно-популярного произведения: в них много вульгаризации и необоснованных и ненаучных измышлений автора; правильнее было бы привести в виде примера, напр., «Историю свечи» Фарадея. 4) Классификация научной литературы, предлагаемая автором, и не очень последовательна и не очень ясна (стр. 32—35); вряд ли обосновано безоговорочно-отрицательное отношение автора к «учебникам старой школы», — правильнее было бы вообще предостеречь читателя от пользования устарелыми книгами по некоторым областям знания (физика, химия, астрономия); чтение же старых исторических работ может оказаться полезным. 5) Вряд ли следовало предостерегать читателя от «увлечения огромным количеством» литературы по истории наук (38): во-первых, знакомство с историей науки имеет настолько большое и совершенно самодовлеющее значение, что «предостережение» автора мне кажется совершенно неуместным; во-вторых, литература по истории наук отнюдь не так многочисленна, особенно на русском языке, и поэтому фразу об «огромном количестве» ее нужно признать каким то недоразумением. 6) Соображения автора о чтении газет, в частности о необходимости просмотра нескольких газет, «по возможности разного характера» (54), является, в обстановке советской действительности, совершенно излишним: все советские газеты, даже «разного характера», настолько по содержанию и стилю своему однородны, что советы автора вряд ли вызовут воодушевление у читателя, который попытается проводить их в жизнь.

Этими замечаниями, повторяем, мы отнюдь не хотим умалить значения дельной, интересной и полезной для читателей и педагогов брошюры В. И. Чарнолуского.

Дм. Чижевский.

Иванов, Г. И. Краткий курс географии союза советских социалистических республик. Гиз. М.—П. 1928. Стр. 190. Ц. 65 коп.

Мы уже имели случай говорить об этом учебнике географии России Г. И. Иванова (см. «Русская Школа за рубежом» кн. 23, Прага, 1926 г.), вышедшем тогда 7-м изданием. Мы говорили об его достоинствах и дефектах. Сейчас этот же учебник вышел уже 15-м изданием, но все же остается пока лишь «допущенным» в школу. Недостатки книги остаются теми же, ибо автор, повидимому, не волен от них освободиться, пожалуй, они ему навязаны школьными программами. Зато автор сделал всё от него зависящее, чтобы в новом «переработанном» издании достоинства его учебника выступили еще рельефнее. В этом издании дано много новых карт, чертежей, диаграмм, картин, предложено много интересных задач для самостоятельного решения их учащимися. И все же остается изгнанной эстетическая сторона русского пейзажа, поселений, городов. Нет ни одного вида Киева, Москвы, Петербурга; как-будто нарочно из учебника удален красивый вид Аскольдовой могилы на берегу Днепра в Киеве, надо думать, случайно уцелевший в прежних изданиях. Теперь все это заменено изображениями промышленной жизни: сбор хлопка, рисовые поля, арыки, чайные плантации, машинный зал, шлюз, плотина, элеватор, землечерпалка и т. д., и т. д. Таково, очевидно, задание, и автору, вероятно, приходится подчиниться ему. Совсем иной был иллюстрационный материал учебников Г. И. Иванова в до-революционный период. Будто дана задача: вынуть душу.

Полезно, конечно, давать, для сравнения, материал по другим странам, но все же, думается, неуместны в учебнике географии России виды сельско-хозяйственных построек в Дании или снимок тракторного плуга, бороздящего поля Северо-Американских Соединенных Штатов. Это, пожалуй, скорее неудачное нововведение.

Пособием для зарубежной русской школы учебник Г. И. Иванова может служить; он даже необходим для учителя, но без необходимых дополнений, данный просто в руки ученика, он о России сообщит слишком однобокое, серое представление. Достаточно указать на то, что весьма мало использован красочный этнографический материал.

Цена книги невысока. В плохоньком картонном переплете она на 14 коп. дороже.

Н. Могилянский.

Педагогические журналы

«Annali della Istruzione Media». Флоренция. Август, октябрь, декабрь 1926 г., февраль, апрель, июнь, август, октябрь, декабрь 1927 г., февраль и апрель 1928 г.

Нам пришлось уже отметить на этих страницах[1]), что совершенная за последние годы работа по обновлению итальянской школы совсем почти не коснулась среднего образования; и тогда же мы сочли уместным указать на то, что поставленная на очередь «фашистской» рафармой «задача раскрепощения ребенка находится в противоречии с тем доведенным до пароксизма началом авторитета и иерархии, которому подчинена в настоящее время не только политическая, но и культурная жизнь Италии». Ныне, ознакомившись с почти двух-годовым комплектом «Летописей среднего образования», мы считаем возможным не только настаивать на каждом из двух упомянутых положений в отдельности, но думаем также, что их необходимо поставить между собою в непосредственную, тесную связь.

1) См. «Русск. Школа за рубежом», кн. 27-ая, рецензия на «L'Educazione Nazionale».

Обратим внимание на следующее: в итальянской периодической прессе, посвященной начальной школе, независимо от политических воззрений редакции, всегда можно найти более или менее яркий отблеск педагогического творчества; всегда в них сказывается наличие общих, руководящих педагогических взглядов, наблюдается попытка связать с этими взглядами постановку и решение частных вопросов. Наконец, не остается сомнения в том, что дело не ограничивается здесь интенсивной работой теоретической мысли, ибо весьма значительный, в общей сложности, материал свидетельствует о преобразованиях, которые проводятся на местах.

Совсем иное впечатление производят «Летописи», это авторитетнейшее (и официозное) издание, посвященное средней школе. И столь значительно и полно смысла это различие, что на нем нельзя не остановиться. Начнем с «внешности». «Летописи» выходят довольно объемистыми выпусками, раз в два месяца. Однако, это — не журнал. Это скорее сборник статей и обзоров. Сопоставляя отдельные выпуски, нельзя обнаружить в них педагогического leit-motiv'a. Подчеркиваем это отсутствие педагогической тенденции, ибо в тенденциозности иного порядка, как мы сейчас увидим, недостатка нет. И действительно, на обложке, рядом с изображением ликторских розог, значится «год фашистской эры», согласно новому, заведенному в Италии, летоисчислению. В данном случае внешность не обманывает. В соответствии с указанной символикой, единственная во всех рецензируемых одиннадцати выпусках статья общего, принципиально-программного характера, посвящена фашистской школьной политике, причем это последнее слово надо понимать в его обиходно-вульгарном смысле.

Начнем с этой статьи (U. Renda: «Fascismo e scuola», декабрь 1926 г.). Автор берет, что называется, быка за рога, высказывается прямолинейно и, несомненно, с большой последовательностью. Проблему школьной политики он ставит, по существу, как проблему политической школы. В нескольких фразах он отмечает возможные возражения «технического» свойства — с принципиальными доводами он вовсе не желает считаться. Скажут, говорит он, что политизация школы не может найти своего полного осуществления в виду того, что не всякий преподаватель — фашист. Но ведь недавние leggi di epurazione — законы о чистке — указывают простой и надежный путь к решению этого вопроса. Конечно, насилие наносит ущерб искренности, поэтому оно применимо только к упорствующим. Колеблющихся и сомневающихся педагогов следует «перевоспитать», что потребует не мало труда и времени. Но так или иначе, цель должна быть достигнута: фашистское государство стремится охватить все виды деятельности гражданина, а средством к достижению этой цели является «соблюдение иерархии и порядка». Среди различных сфер деятельности «школа занимает первое место, не только потому, что направляет свои усилия к поднятию и использованию ценности умственных и духовных качеств, но больше всего потому, что она оказывает свое действие на сырой и пластический материал, т. е. на детей в том возрасте, когда их сознание формируется устойчивым образом... Поэтому фашистский режим ставит во главе своих политических забот школу, как фабрику фашистов... и думает извлечь из нее только отряды своих сторонников» (курс. наш). Чтение классиков должно производиться в известном политическом освещении, толкование Данте, или Макиавелли — в сопоставлении с фашистской концепцией государства, преподавание истории в последние месяцы учебного года следует сосредоточить на послевоенных событиях и на восхождении фашизма к государственной гегемонии; необходимо, затем, «дать почувствовать высочайшую идеалистичность и человеческую поэзию религии, а также ее политическую действенность (la sua efficacia politica, курс. наш)[2]). Мы думаем,

[2]) Воспользуемся случаем, чтобы рассеять одно довольно таки распространенное недоразумение. Религиозное преподавание фашизм рассматривает отнюдь не как нечто самоценное, он подходит к нему с точки врения грубо понятого

что приведенных цитат достаточно, чтобы выяснить, какое решение дает автор проблеме «фашизма и школы». Надо заметить, что высказанные им мысли — являющиеся лишь верным отражением фашистской школьной политики — относятся не только к средней, но и к начальной школе. Однако, в применении к этой последней политический принцип не может быть до конца развит. Если в средних учебных заведениях фашизм находит подходящий «сырой и пластический материал», то в детских садах и в низших заведениях «материал», быть может, еще более мягок, но поскольку дело идет о чисто политических заданиях, он, само собой разумеется, е щ е недостаточно пластичен, и грубая напористость политического формовщика может, при известной настойчивости, в конец исковеркать его, и все же не придаст ему желательной формы. В возрастном составе низшей школы, в элементарности духовного развития ученика — принцип политизации в его чистом, агитационно-партийном виде находит свой естественный предел. И под прикрытием этого барьера, может, в известных границах, творить созидательную работу и антиавторитарная, по своей интимной сущности, «активная педагогика». Средняя же школа лишена этой естественной защиты, и если можно говорить об ее обновлении, то лишь поскольку делается попытка пронизать ее партийно-политическим началом, идущим вразрез, по своему содержанию, с задачами и приемами «активного метода». А так как попытка эта дает желанные результаты, «активный метод» оказывается в средней школе лишь редким, случайным гостем, и даже проникнув в нее, остается лишь чахлым зародышем, неспособным развиться в чужой и враждебной среде.

В некоторой логической связи со статьею Renda стоит пространный обзор M. M a r g a r i t o r i: «Il parlamento e la scuola ital. nel triennio 1923—25» (август 1926 г.), дающий картину деятельности итальянского парламента по школьному вопросу за трехлетие, когда осуществление школьных реформ являлось одним из очередных «ударных» вопросов фашистской политики. Наибольший интерес представляют критические замечания, раздававшиеся из рядов оппозиции, но они изложены слишком бегло и схематично, чтобы на них стоило останавливаться. В общем же парламентская «работа» за этот период н е и м е л а к а к о г о л и б о в л и я н и я н а с у д ь б ы ш к о л ы, ибо народное представительство было поставлено перед совершившимся фактом.

В то время, как Renda указывает на цели, преследуемые фашизмом в сфере народного образования, а Margaritori дает некоторое представление о методах, которыми предопределялось осуществление намеченных задач, редактор «Летописей» (он же генеральный директор министерства нар. просв.), дает нам возможность сделать некоторые выводы о наличных достижениях. В своей безусловно ценной, объемистой работе, помещенной в двух выпусках рецензируемого издания (L. S e v e r i: «L'esame di Statonel 1926», февраль и апрель 1927 г.) он подводит итоги государственным экзаменам, имевшим место в средних уч. завед. в 1926 г. Эти экзамены являются одним из первых испытаний переформенной средней

прагматизма. Это вскрывается, с одной стороны, во всякого рода ссылках на политическую полезность религии (в чем сказывается, между прочим, смешение — более или менее осознанное — вселенских притязаний римской церкви с «имперскими», «римскими» мечтами фашизма), — с другой стороны, в работах творца школьной реформы Джентиле. Глава течения, которое мы назвали бы п р а в ы м нео-гегельянством, не только не католик (по мировоззрению), но чужд вообще всякой церковности. Он принципиальный противник конфессиональной школы, рассматривает религию, как примитивную «мифическую» форму мышления, в противоположность «критической» форме — философии, и лишь поскольку последняя недоступна ребенку, требует религиозного преподавания в начальной школе, ибо государству, в целях нравственной дисциплины, легче всего воспользоваться существующей религией. Подобно тому, как в истории мысли религиозная вера предшествовала философии, так и умственное развитие индивида должно начинаться с религии. Этот философски-педагогический вариант «основного биогенетического закона» свидетельствует о том, что для Джентиле религия в школе играет лишь роль философии для детей младшего возраста. Ясно, что фашизм, как политическая доктрина, не углубляясь в философскую аргументацию своего официозного идеолога, в школе, как и в государстве, попросту следует принципу Тюрго, согласно которому государственная власть должна поддерживать религии, как «полезные», а не как «истинные».

школы. Правда, сами они, по свидетельству автора, не вполне ассимилированы школьной средой (против этого новшества, как известно, велась усиленная борьба). Тем не менее большой и объективный материал, собранный и классифицированный Severi, позволяет установить, что именно следует отнести за счет недостатков неустановившейся еще системы экзаменов, и что может быть принято в качестве показателя образовательного уровня учеников.

В заключительных замечаниях автор пытается ответить на вопрос: улучшилась ли подготовка молодежи, явившейся в 1926 г. на государственные экзамены, по сравнению с подготовкой учеников, являвшихся в прежнее время на обычные выпускные экзамены? Ответ необычайно уклончив. Сопоставление, полагает Severi, трудно, почти невозможно. Отметки и статистические данные говорят очень мало, к тому же, этого рода сведений, относящихся к прошлому периоду, не имеется. Остается другой критерий: столь обильные ныне жалобы на неподготовленность кончающих среднюю школу учеников, в прошлом не имели места. Однако, этот критерий автор не считает возможным использовать: если прежде жалоб не было, виноваты в том были педагоги. И никак не обосновывая своего конечного вывода, он все же считает возможным утверждать, что подготовка учеников улучшилась, в конечном итоге, что обучение стало серьезней.

Со своей стороны мы постараемся соблюсти необходимую осторожность и откажемся поэтому от каких либо сопоставлений. Но вот что явствует из собранных Severi материалов: каково бы ни было соотношение с прошлым, ныне подготовка кончающих средние учебные заведения слишком часто оказывается более чем неудовлетворительной, в некоторых случаях — исключительно низкой. Даже орфография не всегда оказывается прочно усвоенной — и это у молодежи, стучащейся в университетские двери... Автор приводит и образцы ответов, напоминающих анекдотические ответы кандидатов на поступление в советские ВУЗ'ы. (Бутру — немец, жил в XVIII веке; остров Св. Елены — на Средиземном море; Римский форум — туннель под городом; Магомет — жил до Р. Х.; единственная английская колония в Азии — Япония; один экзаменующийся, которому показали снимок, изображающий знаменитую группу Лаокоона с сыновьями, утверждал, что это — три Грации; одна кандидатка настаивала на том, что в ее городе не видно Полярной звезды и т. д., и т. д.).

Конечно, как правильно указывают некоторые экзаменационные комиссии, причину столь печального положения вещей следует видеть в слабом, пока, проникновении новых педагогических методов в среднюю школу, в то время, как преподавание производится по новым программам, предполагающим эти методы в качестве необходимейшей предпосылки. Но выше, говоря о школьной политике фашизма, мы указали на одну из отдаленных и коренных причин этой слабости, и нам думается что, — sic rebus stantibus, — явление это не случайно, не преходяще. Помимо того, здесь сказывается предопределенная политическими мотивами неправильность метода, которому следовали преобразователи итальянской школы, если методом могут быть названы торопливость и опрометчивость. Средняя школа не имеет и долго еще не будет иметь педагогического состава, отвечающего требованиям новых программ. С другой стороны, необходимость хоть как-нибудь «угнаться» за этими программами, требует от преподавателя чрезмерного труда и перенапряжения, в то время, как материальные условия его существования остаются более чем скромными, порою даже мизерными.

Обратимся теперь к работам, посвященным отдельным частным вопросам, поставленным на очередь реформой. Сюда следует отнести статью L. Venturi о преподавании истории искусства в классических лицеях (октябрь 1926 г.), преподавании, которому в новых учебных программах придается большое значение. Статья содержит ряд полезных, но беглых практических указаний для педагогов. Но автор жалуется на отсутствие во многих лицеях части даже существенно необходимого дидактического

материала и специальной литературы, и отмечает наблюдающийся нередко недостаток в специалистах-преподавателях, что объясняется, между прочим, и крайне скромным вознаграждением педагогического персонала. Менее педагогична и более насыщена политическими нотами статья G. Cogo о прохождении истории в классических лицеях (август 1927 г.). Автор требует, чтобы история перестала быть перечислением дат, имен и событий, чтобы она была известным образом осмыслена и, на наш взгляд, превращена даже в некое подобие философии истории. Это последнее утверждение, во всяком случае, приложимо к эпохе итальянского Ризорджименто, которая в представлении Cogo превращается в не что иное, как длительный процесс, подготовлявший «нашу октябрьскую революцию» (т. е. фашистский переворот, происшедший, как известно, в октябре 1922 г.). Значительная часть статьи посвящена исторической школьной литературе.

В октябрьском выпуске за 1927 г. F. Severi посвящает статью «преподаванию геометрии в его связи со (школьной) реформой». Это любопытная работа, но, к сожалению, чрезмерно краткая. Автор указывает, что поскольку речь идет вообще о точных науках, реформа внесла мало нового в смысле облегчения преподавания этих, сплошь и рядом трудно дающихся ученикам дисциплин. Исключением является лишь так наз. «научный лицей» (liceo scientifico). Исходя из дидактических требований, автор считает нужным сблизить преподавание геометрии и физики настолько, чтобы можно было «рассматривать геометрию, как главу физики». К тому же циклу идей принадлежит и довольно обширная статья A. Perna, посвященная вопросу о комбинированном преподавании математики и физики в «научных лицеях», учрежденных законом 1923 г. (апрельский выпуск 1928 г.). Полагая, что споры, разгоревшиеся по этому поводу, могут считаться ликвидированными, автор признает трудности, связанные с проведением этой реформы в жизнь и вытекающие из отсутствия надлежащей подготовки у большинства преподавателей средней школы. Вывод его тот, что результаты новой системы скажутся лишь по истечении долгих лет, когда университет даст «научному лицею» новый кадр педагогов.

Наша рецензия слишком разрослась, чтобы мы могли обратиться к рассмотрению других работ, опубликованных в «Летописях». Считаем, однако, необходимым специально отметить следующие статьи, дающие некоторые общие сведения о положении итальянской средней школы: L. Vaccari (бюджеты среднего образования с 1915—16 по 1926—27 г., октябрьский выпуск 1926 г.) — свидетельствует о тяжело сказывающемся сокращении материальной основы средней школы; R. Truffi (июнь 1927 г.); интересная статья, говоряшая об «отмирании» женской средней школы, о неудаче всех попыток создать специально-женские ср. уч. заведения, вплоть до недавней попытки учредить «женский лицей», которую автор считает уже возможным определить, как обанкротившуюся; A. Perna (статист. обзор средн. школы, октябрь 1927 г.); G. Gherardi (медиц.-санитарные условия ср. учебн. заведений, декабрь 1927 г.); наконец, в февральском выпуске за 1928 г. помещены статьи монаха-педагога D. Bassi (общая характеристика закрытых учебн. заведений, существующих при различных католических конгрегациях в Италии) и G. Petrocchi, пытающегося более широко трактовать вопрос о деятельности католических священников в сфере народного просвещения, но, в ущерб педагогической стороне дела, уделившего слишком много места каноническому аспекту проблемы.

В заключение укажем, что отдел хроники, помещаемый в конце каждого выпуска, содержит довольно много частных сведений об итальянской средней школе. Иностранная же информация невелика и случайна.

Евг. Шрейдер.

Детская литература

Привалова, Е. и Халтурин, И. Что мне читать? Указатель литературы для детей старшего возраста. Изд. «Прибой». Петербург. 1928. Стр. 180. Ц. 85 к.

Эта небольшая книга — первая попытка дать на русском языке указатель книг для детей 12—14 лет, обращенный не к учащим, не к библиотекарям, не к родителям, а к самим детям. В такой книге давно уже чувствовалась настоятельная потребность, которую внимательные педагоги подмечали и среди наиболее развитых детей. Поэтому книга Е. Приваловой и И. Халтурина заслуживает подробного разбора.

По замыслу составителей, их книга «должна способствовать углубленному чтению и подведению читателей к пользованию библиографическими справочниками». В свой указатель составители старались, как они говорят, «включить по возможности литературно-грамотный материал». То обстоятельство, что часть из указанных ими книг не может рассчитывать на быстрый успех у массового читателя, составителей не смущает: они совершенно правильно подчеркивают, что над проведением в читательскую среду хороших книг стоит работать, и без усилий в этом направлении нельзя повысить культурный уровень массового читателя.

Составители много труда положили на выработку нового типа книжных рецензий, доступных детям 4, 5 и 6-го годов обучения (это, приблизительно, соответствует уровню дореволюционных двухклассных училищ). Книжный материал, который они обработали, ограничен следующими рамками. Прежде всего надо отметить, что в книгу совершенно не включены классики. Сделано это вполне сознательно: во-первых, над классиками, говорят составители, успешно работает школа; во-вторых, изданий классиков, рассчитанных на широкое распространение вне школы, до сих пор почти не имеется. (Печальная правда!). Второе: в указатель не вошла научно-популярная литература. Пожалуй, авторы правы, когда говорят, что для неё необходимо издать особый указатель — настолько велика она количественно; совершенно правильно замечают они также, что «работа над научно-популярной книгой требует специальных знаний и особых приемов рецензирования». Только уступая запросам практики, авторы всё же сделали некоторые отступления от принятого плана и в отделы техники и обществоведения ввели небольшое количество научно-популярных книг.

Охваченная указателем литература (в нем рецензированно 250 книг) распределена по 11 отделам: 1) рассказы из жизни людей (деревенские ребята; ребята труженики; барчата и ребята бедноты; беспризорники и бродяжки; в детском доме и в школе; пионеры; война красных с белыми; цирк); 2) приключения (индейцы; разбойники; на необитаемом острове; по разным странам; среди зверей; рыцари; война; приключения озорных ребят; приключения: на море, в воздухе; революционные приключения); 3) путешествия (эпоха великих открытий; в полярных странах; путешествия в жаркие страны; на восток); 4) жизнь разных стран (по сов. республикам; по другим странам); 5) из прошлых лет (первобытный человек; Рим; крестьянские войны; старая Англия; великая французская революция; революция 1848 г. и парижская коммуна; освобождение негров); 6) борьба за свободу в России (история революционного движения; декабристы; солдатская жизнь; помещики и крепостные; народовольцы; рабочее движение; первое мая; революция 1905 г.; в тюрьме и ссылке; октябрьская революция); 7) жизнь замечательных людей (писатели; ученые и изобретатели; революционеры; Ленин: герои гражданской войны); 8) мир природы и животных (времена года; птицы; звери; охотничьи рассказы); 9) техника и производство (чудеса техники; на чём люди ездят; электричество; телеграф и радио; кинематограф; как люди работают; вещи вокруг нас); 10) стихи; 11) игры и развлечения. В конце книги помещен алфавитный указатель авторов, содержащий свыше 150 русских и иностранных имен.

Большой методический интерес представляет вводная глава — «Как выбрать хорошую книгу», написанная прекрасным популярным языком, ясно и толково излагающая такие трудные вопросы: что такое хорошая книжка; как искать по указателю нужную книгу; зачем нужен указатель; как читать? Чтобы дать представление о приемах изложения, которые применяют авторы, приведем небольшой отрывок, в котором даются правила чтения: «Читай всегда медленно. Ничего не пропускай. Если встретишь непонятное место, не бросай книги, а постарайся додуматься, в чём тут дело. Перечитай трудное место. Если не можешь понять сам, спроси вожатого, учителя, библиотекаря. Если встретятся непонятные слова, посмотри их объяснение в словаре. Как обращаться со словарем, тебе покажет библиотекарь. Заведи тетрадь и записывай в неё свои мысли о прочитанном. Напиши фамилию автора, заглавие и отзыв о книге. Ты читал наши рецензии? Попробуй написать такую же. Напиши, в чём согласен с нами и в чём нет. Отметь в тетрадке те места, которые больше всего понравились. Любимые места можно выписать целиком. Так делают все взрослые люди, которым приходится много читать: — учителя, писатели, ученые, доктора. Так читали наши великие люди — Ленин, Пушкин, Лев Толстой».

В каждом рекомендательном указателе — самое существенное выбор, который указатель дает. Выбор, сделанный авторами рецензируемой книги, не может, конечно, вполне удовлетворить педагога, привыкшего к детской книге предъявлять требования, отличные от требований, рекомендуемых советской коммунистической педагогикой. Но в интересах справедливости надо сказать, что вкус и верное критическое чутье, которым несомненно обладают составители, спасли их от рекомендации книг, явно недопустимых, и большинство рецензированных ими книг можно рекомендовать для чтения детям.

О типе рецензий, выработанном авторами, хорошее понятие может дать читателю их отзыв о популярных книгах Марка Твэна: «Приключения Тома» и «Приключения Геккльбери Финна» (помещен в отделе, озаглавленном: «Приключения озорных ребят», стр. 54 сл.): «Американских школьников как-то спросили, какую книгу они любят больше всех книг на свете. Ребята, не задумываясь, ответили: «Конечно, книжки о Томе и Гекке». Спросите и наших школьников. Везде получите один и тот же ответ: трудно назвать книжку лучшую, чем повести Марка Твэна. Кто же был этот замечательный писатель? Жил он в Америке. Умер совсем недавно, в 1910 году. Отец его, мелкий торговец, умер, когда мальчику было всего двенадцать лет. В школу ходить было некогда. Надо было добывать деньги. Будущий писатель то работал наборщиком в типографии, то правил пароходами на большой реке, то спускался рабочим в шахты. Когда он написал свою первую книгу, он подписал под нею не свою настоящую фамилию, а прозвище, псевдоним — Марк Твэн. Под этим прозвищем и знает писателя весь мир. О первых же его книжках стали много говорить и писать. Твэн прославился, стал знаменитостью. Его «Том Сойер» написан ровно пятьдесят два года тому назад. Подумайте, сколько ребят перечитало книгу за эти годы. — За эти годы только у нас Том Сойер переиздавался несколько раз. Надо знать, какую именно из всех этих книг купить? Разве не все равно? Конечно, нет. Одну, когда печатали, немного сократили, к другой, пожалуй, прибавили кое-что. Одна хорошо издана, с хорошими картинками, на хорошей бумаге. Третья издана из рук вон плохо. А главное, ведь Марк Твэн писал на английском языке, а не на русском. На русский надо его перевести. Переводчиков хороших очень немного. — Книги Марка Твэна лучше всего покупать в переводе под редакцией К. Чуковского в издании Госиздата».

Главная ценность книжки — в её методическом построении, которое, несомненно, очень интересно и в основном — вполне правильно. Мы уверены, что работа петербургских методистов вызовет подражания и будет развиваться, ибо проблема детского чтения приобретает все бо́льшее и бо́льшее значение.

Н. Новожилов.

Съезды и конференции

Первая всесоюзная конференция историков-марксистов.

Конференция состоялась в Москве на рождественских каникулах 1928—29 г. В её работах принимали участие 123 делегата с решающим голосом и 272 с совещательным. Большинство участников — члены общества историков-марксистов, возникшего в недрах Коммунистической Академии ЦИК'а СССР. Несомненно, последнее обстоятельство обусловило резко партийный состав конференции — среди действительных членов 87,7% составляли коммунисты («Правда» 5 янв. 1929, № 4.138). Съехалось довольно много педагогов (с десятилетним педагогическим стажем было 32,8%, свыше 10-ти лет — 11,4%).

Из постановлений, принятых конференцией, необходимо отметить: 1) постановление о превращении о-ва историков-коммунистов во всесоюзную организацию, с отделениями в различных союзных республиках; 2) объявление журнала «Историк-Марксист» центральным органом новой всесоюзной организации историков-марксистов и превращение его в ежемесячник; 3) постановление о созыве в Москве в течение ближайших двух-трех лет международной конференции историков-марксистов и сочувствующих историческому материализму научных работников.

Конференция, повидимому, рассчитывает оказать влияние на направление школьного преподавания истории. Во всяком случае, в резолюции, принятой единогласно, конференция отмечает идеологические недочеты в работах историков-марксистов и дает ряд директив, назначение которых — «подтянуть» своевольных педагогов. Приводим, с небольшими сокращениями, пункт 4-ый указанной резолюции, относящийся к интересующему нас вопросу: «Главными из идеологических недочетов в нашей работе являются: во-первых, некоторая заакадемизированность отдельных наших работников, склонность рассматривать свою работу не как часть общей пролетарской борьбы на определенном участке фронта, а как деятельность «объективно-научную», даже противопоставляя её политике; во-вторых, неизжитость, а иногда, на базе оживления мелкобуржуазной идеологии, оживление подчас и националистических точек зрения на историю, вплоть до подмена классового объяснения «этнографическим». Конференция решительно призывает историков-марксистов расстаться со старыми «профессорскими» привычками и помнить, что, при всей важности академической выдержанности наших писаний, образцом для нас должны быть не знаменитости академического мира, всегда являвшиеся прислужниками эксплоататорских классов и в самом лучшем случае искавшие в «объективности» убежища от политики, но ученые-революционеры, типом которых в нашей стране являлись в старые годы Чернышевский, а в новейшее время — Ленин, сделавший для понимания русского исторического процесса больше, нежели все обладатели всех исторических кафедр всех «российских» университетов. Конференция напоминает всем историкам-марксистам, что мы являемся воинствующими марксистами, первая обязанность которых заключается в борьбе с чуждым марксизму и классово враждебными пролетариату идеологиями и их пережитками, в чем бы они ни состояли и кто бы их не распространял. Такого рода борьба является особо настоятельной в настоящий момент, когда представители идеологий, чуждых пролетариату, поднимают голову и переходят в наступление. Никакой в этом отношении «нейтралитет» и никакие уступки, никакого рода оппортунизм не могут быть допущены нашей школой, которой недостаточно быть только материалистической, — историков-материалистов имела и имеет буржуазия, — но которая должна быть ленинской в полном смысле этого слова, всё подчиняющей основной цели — борьбе за освобождение пролетариата во всём мире и строительству социализма».

Резолюция по методическим вопросам, так же принятая единогласно, уже прямо обращена к школьному педагогу. В ней конференция обращает внимание на первостепенное значение вопроса о преподавании истории, «так как вопрос о том, кто и как

вносит исторические знания в массы, и в особенности в подрастающее поколение, имеет огромное значение». «В методической литературе, говорится далее в резолюции, — мы имеем на лицо ряд течений, являющихся мелкобуржуазным извращением марксизма, которые сводят на-нет воспитательное значение исторических знаний, создавая у учащихся извращенное представление о ходе исторического процесса, и в результате воспитывают не марксистов-ленинцев, а людей, которые не будут готовы к роли активных строителей социалистического общества». Резолюция заканчивается призывом к упорной борьбе с этими течениями в вопросах преподавания истории и к четкой идеологической «ленинской» линии в программном творчестве для школ и учебных заведений разных типов.

Заместитель наркомпроса РСФСР, М. Н. Покровский, только что избранный в академики, игравший главную роль в работах конференции, в её заключительном заседании «с особым удовлетворением, по словам официальной прессы, подчеркнул атмосферу единодушия, в которой протекали заседания конференции». «Так называемые национальные пережитки, говорил советский сановник, оказались чрезвычайно слабыми в нашей среде. Это указывает на громадную сплоченность историков-марксистов, на уменье их подчинять отдельные задачи общим интересам, интересам классовой борьбы. В этом смысле конференция является символом открытого и чрезвычайно плодотворного соединения науки и политики».

С этими оптимистическими заявлениями главы русских историков-марксистов плохо вяжется описание в «Правде» (4 янв. 1929, № 4137) заседания секции истории народов СССР», представляющее, несомненно, общий интерес. В этой секции украинский профессор, М. И. Яворский, прочел доклад «О современных антимарксистских течениях в украинской исторической науке». — Дав обзор развития украинской исторической науки за 100-летний период, докладчик остановился на исторических концепциях начала XX-го века — В. Липинского, сторонника реставрации феодально-казацкой монархии на Украине, и М. С. Грушевского, творца теории бесклассовой украинской мелкобуржуазной самостийности. «Победа октября, говорил докладчик, на Украине разрушила основы и той и другой концепции. В украинской исторической науке наступил критический момент, ознаменовавшийся двумя фактами: во-первых, представитель аполитической исторической школы, близкой к М. С. Грушевскому, академик Багалей декларировал свое присоединение к теории исторического материализма, и, во-вторых, последователи М. С. Грушевского вернулись к партикулярному документализму, обходя в своих работах, как в свое время советовал М. Драгоманов, «ясное направление своего идеала»... Кризис украинской исторической науки продолжается и в настоящее время, ибо основы старых буржуазных исторических концепций, подорванные в результате победы октября, начинают теперь оживать». Докладчик подчеркнул, что на Западе видное место снова начинает занимать модернизированная теория Вячеслава Липинского, шляхтича по рождению, программой которого для Украины является феодально-аристократическая «грудовая монархия». Близко к этому течение, созданное бывшим с.-д. Донцовым, лозунг которого сводится к буржуазно-фашистскому режиму. Оба течения характерны своей рационалистической программой воинствующего национализма. Внутри УССР эти течения имеют своего выразителя в лице акад. М. Василенко и его последователей. «Действовать, однако, это течение внутри УССР говорил докладчик, конечно, не может, почему и ограничивается формальными исследованиями правово-политических и государственных учреждений Украины в старых рамках борьбы за автономность, прикрываясь при этом аполитичностью». Интересны характеристики других представителей украинской исторической науки, сделанные докладчиком. — «Акад. М. С. Грушевский, хотя и приемлет официально октябрьскую революцию и неоднократно декларировал перемену своей политической позиции по отношению к сов. Украине, по существу остался на своих старых позициях бесклассовости украинской нации, приспособляя эту старую теорию к новым условиям, выдвигая лозунг

трудовой безклассовой нации». Идеалом последнего времени для Г. является «робитниче-селянська Украина». Что касается акад. Багалея, то он, хотя и декларировал свою приверженность к теории материалистического понимания истории, однако, ничем себя в этом направлении не проявил и по существу сохраняет свою аполитичность в вопросах истории».

Дискуссия по докладу проф. Яворского отличалась большим оживлением и остротой. Заслуживают внимания выступления в прениях украинской делегации на конференции — Гуревича, Рубача и др., указывавших на большие трудности борьбы с псевдо-марксистскими течениями на Украине. Оказывается, «борьба осложняется тем, что авторами этих якобы материалистических теорий являются бывшие активные деятели национально-революционного движения, пользующиеся значительным влиянием среди украинской интеллигенции». «Имена Костомарова, Драгоманова, Грушевского, их прошлые революционные заслуги давят на сознание учащейся молодежи, и поэтому разоблачение их учений очень трудно. К этому надо прибавить недостаток марксистских сил на Украине. Не только за пределами партии, но и в рядах самой партии существуют псевдо-исторические марксистские концепции, которые возникают под влиянием роста кулачества, усиления мелкобуржуазных влияний и т. п.».

Против этой, несомненно, большой беды рекомендовалось излюбленное в сов. России «патентованное средство» — «проявление величайшего интернационализма между украинскими и русскими историками-марксистами не на словах, а на деле»; секция, повидимому, поощрила предложивших это лекарство аплодисментами (официальный референт отмечает, что предложение «было принято аудиторией с большим удовлетворением»), но судьбе было угодно тут же, на месте, демонстрировать явную несостоятельность предложенного мероприятия и весьма значительную силу, повидимому, очень застарелой болезни. — «Один из ораторов, говорит отчет, т. Гуревич, выступил с обвинением некоторых русских товарищей в «великодержавном шовинизме». «Великодержавные» тенденции Г. усмотрел в труде М. В. Нечкиной «Общество соединенных славян», в котором, по его мнению, совершенно обойден вопрос о влиянии украинской культуры, украинских традиций на формирование идеологической программы этого общества. Другое проявление тех же тенденций оратор усмотрел в одном издании Коммунистической Академии, в которой опубликованы статистические таблицы... с сохранением дореволюционной терминологии административного деления Украины — губернии, уезды и т. п.». В ответ на это обвинение историк-марксист Горин обрушился на украинских историков. «Оратор процитировал несколько мест из распространенного на Украине учебника истории, страдающих отсутствием четкой марксистской формулировки (буржуазия в 1905 г. была революционной силой, и удельный вес её был настолько велик, что она заставила самодержавие пойти на уступки; февральской революции дана несколько иная оценка, чем та, которая принята у историков-марксистов; преувеличено значение национального движения на Украине; дана своеобразная оценка расстановки классовых сил, ничего общего не имеющая с марксизмом) и заявил: — Эти цитаты, конечно, случайны, и я не пытаюсь представить их как какую-то теорию, но из этих ошибок нужно сделать вывод, что в борьбе с немарксистскими реакционными схемами на Украине, которые часто стараются окраситься в защитный цвет, нужен другой подход, нужна большая решительность и марксистская четкость формулировок». Пикантность выступления Горина заключалась в том, что он не назвал автора злополучного учебника, и только из заключительного слова докладчика выяснилось, что автором учебника является... сам докладчик профессор Яворский, который «признал, что цитированные места он считает ошибочными»...

Выступивший в прениях «сам» М. Н. Покровский довольно своеобразно пытался смягчить «остроту затронутых тем» (терминология отчета «Правды»). «Он указал, что реакция и контр-революция в области истории в РСФСР и на Украине сходятся на одних и тех же позициях. Последняя позиция Грушевского

— это рабоче-крестьянская революция на Украине, последняя позиция Милюкова — крестьянская революция. Прибавка «рабочая» у Грушевского объясняется скорее его воспоминаниями о прошлом, чем фактами текущего дня, у Милюкова же, который получил много синяков от пролетарской революции, пролетариат отсутствует. В общем же имеется полное совпадение во взглядах, и это чрезвычайно любопытно. Эти люди надеются на восстание крестьянства против советской власти и этим живут».

Установив таким образом единый фронт историков — контрреволюционеров, единый фронт «внешних» и «внутренних» эмигрантов, советский вельможа перешел к поискам средств борьбы со злом.

Ничего оригинального предложить ему не удалось. — «Этот единый фронт историко-контрреволюционеров, заявил историк-академик, обязывает нас установить твердый и единый фронт русских и украинских историков, может быть, на время даже позабыв украинские, белорусские и т. п., как принято выражаться, традиции. И прежде всего нужна методологическая выдержанность — она должна составлять основную черту этого единого фронта. И давайте эту методическую выдержанность всячески закалять, развивать, усиливать и укреплять». **Н. Новожилов.**

Пятая международная психотехническая конференция в Утрехте. Конференция, состоявшаяся 10—14 сент. прошлого года, была созвана по поручению IV-ой конференции по психотехнике, заседавшей в 1927 г. в Париже. Всю работу созыва и проведения этой конференции взял на себя организационный комитет (председатель проф. F. Roels, психолог утрехтского ун-та, секретарь д-р J. E. de Quay, ассистент проф. Roels'a). Кроме того, работал хозяйственный комитет для приема членов съезда, образованный из губернатора, бургомистра, профессоров и других видных местных деятелей. Нужно отдать справедливость, что оба комитета справились со своими задачами превосходно. Конференция открылась речами комиссара королевы и председателя организационного комитета.

Коллективные доклады читались по утрам, с 9 до 12 ч.; на первую тему, о несчастных случаях с рабочими, читали: K. Marbe и Maria Schorn (Вюрцбург), J. M. Lahy (Париж) и M. S. Viteles (Филадельфия); на вторую тему, о темпераменте и характере — H. Bogen (Берлин), F. Giese (Штуттарт) и E. Mira (Барселона), на третью тему — о восприимчивости к воспитанию и упражнению — Ch. S. Myers (Лондон), W. Peters (Иена) и М. Сыркин (Харьков). Особенно много споров вызвал вопрос о темпераменте и характере, так как здесь сказалась неопределенность терминов и различие подхода к их анализу в зависимости от психологических школ, к которым принадлежали докладчики или диспутанты. Индивидуальных докладов (на каждый предоставлялось только 15 мин.) прочитано около 37 в трех секциях, на которые разбилась конференция.

В первой секции доклады читались в следующем порядке: 1) I. Wabalas-Gudaitis (Ковно): «Новая однородная реактологическая система тестов для оценки естественной работоспособности»; 2) A. Juhász (Будапешт): «Кризис психотехники»; 3) L. Nagy (Будапешт): «Цель и задачи пед. и психол. исследований»; 4) A. Wreschner (Цюрих): «Телесное, как выражение психического»; 5) R. Bolt (Нюрнберг): «Суждение о характере в индустр. рабочей жизни»; 6) L. Feigin-Gartensteyg (Люблин): «Определение некоторых черт характера и темперамента при помощи психотехнич. испытаний»; 7) G. Heuyer (Париж): «Темперамент и характер»; 8) G. A. Jaederholm (Гётеборг): «Личность и индустриальная способность»; 9) М. А. Юровская (Казань): «Метод опросных листов для исследования характерных особенностей личности»; 10) J. Suter (Цюрих): «О нахождении характерных особенностей при психотехнич. испытании способностей».

Во второй секции были доклады: 1) R. Biegel (Утрехт): «Материалы для испытания комбинаторной способности»; 2) E. Bramesfeld (Дармштадт): «Испытание особенностей одного рабдоманта[1])»; 3) A. G. Christiaens (Брюссель): «Предсказание в профессиональной ориентировке и указания, получа-

емые для этого с помощью тестов»; 4) J. Dolezal (Дрезден): «Психотехнические испытания особенностей и произвольный отбор»; 5) V. Kovarsky (Монпелье): «Метод психол. профиля»; 6) W. Poppelreuter (Бонн на Рейне): «Основная и спец. методология психол. умозаключения»; 7) И. Шпильрейн (Москва): «Исследование сравнительной профес. пригодности мужчин и женщин»; 8) A. Carrard (Цюрих): «Значение природных способностей при обучении и упражнении в профес. сноровке»; 9) J. van Dael (Амстердам): «Материалы для изучения моторной способности»; 10) H. Heinis (Женева): «Закон податливости воспитанию; 11) B. Herwig (Брауншвейг): «Изучение утомления с помощью нового энергографа»; 12) P. Sollier и J. Drabs (Брюссель): «Способность природн. дарований совершенствоваться»; 13) L. Karpinska-Woyczynska (Лодзь): «К вопросу о постоянстве коэффициента одаренности»; 14) Н. Левитов (Москва): «Податливость воспитанию сенсориально-моторных функций и их дифференциальный диагноз»; 15) A. Robert (Доммельдинген): «Упражняемость учеников в мастерских»; 16) D. Weinberg (Париж): «Материалы к изучению индивидуальных различий в упражняемости».

В третьей секции читались: 1) B. Biegeleisen (Краков): «Психотехника и изучение времени работы»; 2) O. Lipmann (Берлин): «Характер индустриального развития и влияние его на удовлетворение от работы, на вознаграждение за труд и на время труда»; 3) G. Révesz и J. Huiskamp (Амстердам): «К рационализации упаковочной работы»; 4) K. W. Schulte (Берлин): «Наука о работе и психотехника»; 5) J. Woiciechowski (Варшава): «Первая психотехническая лаборатория для железнодорожников в Польше»; 6) Ст. Балей (Варшава): «Сенситивное дитя и психотехника»; 7) O. Decroly (Брюссель)): а) «Новый тест (test coup) для измерения практической одаренности»; б) «Новый тест (test coup) для измерения словесной одаренности»; в) «Опыт объяснения и испытания характера»; 8) V. Forster (Прага): «О трех типах характера»; 9) H. Rupp (Берлин): «Пространственная ясность и одаренность»; 10) M. Wilbushewich (Хаифа): «Изучение волевой установки пролетаризированных женщин в коммунальных поселениях Галилеи в новых условиях хозяйства».

Большинство докладов носило теоретический характер и имело больше психологическое, чем психотехническое значение. Из чисто психотехнич. докладов преобладали опять-таки теоретические. Центральным пунктом психолог. докладов являлась личность и методы исследования индивидуальных черт, а психотехнич. — тесты и собирание психотехнич. материала. Большой заслугой организац. к-та является своевременное (до начала съезда) напечатание и рассылка всем членам кратких содержаний всех докладов. Это позволило каждому распределить время, выбрать интересующие его доклады и встретиться с нужными лицами для частного обсуждения интересующих вопросов. Такие «кулуарные» обсуждения (для них были даже отведены отдельные комнаты) на конференции имели, пожалуй, бо́льшее значение, чем публичные выступления и диспуты по прочтении докладов. Доклады читались на одном из трех языков: немецком, французском и английском. Членов, говорящих на русском языке, было около двадцати чел. (более 10% всех членов конференции). Из России было 8 представителей, остальные — эмигранты или иностранцы, до великой войны жившие в России. На довольно большой процент понимающих по-русски указывает и заключительное заседание конференции, где резолюции, кроме указанных трех языков, были прочитаны и по-русски.

Всего приглашений на конф. было разослано около трехсот; съехалось же около двухсот человек. Были представители более чем 25 государств; некоторые прибыли из таких отдаленных стран, как Перу, Канада, Палестина и т. п. Больше всего представителей дала Германия (20)

Конференция закрылась 14 сентября, приняв постановление о созыве VI-ой междунар. конференции по психотехнике осенью 1929 г. в Барселоне.

Проф. И. И. Вабалас-Гудайтис.

1) Рабдомант — искатель мест для рытья колодцев питьевой воды при помощи прута.

Хроника

0° Организация, управление, финансы народн. просвещения. — 1° Программно-методическая работа. — 2° Социальное воспитание. — 3° Профессиональное образование. — 4° Политико-просветительная работа. — 5° Наука и техника. — 6° Художественное образование и воспитание; искусство. — 7° Издательская деятельность. — 8° Просвещение национальных меньшинств. — 9° Работники просвещения.

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА.

0° *На культурном фронте.* Подводя к одиннадцатой годовщине октября итоги достижений сов. власти на культурном фронте, «Власть Советов» (1928 г., № 44—45, стр. 20 след.) говорит: «В области нар. образования мы чрезвычайно отстали даже в отношении того объёма строительства, который нами уже пройден... Можно привести сотни примеров, с полной очевидностью доказывающих, что даже теперь мы платим чрезвычайно дорого за нашу культурную отсталость, что эта плата значительно превышает «нормальный» процент... Из 82 милл. жителей европейской части РСФСР (с автономн. республиками) по данным переписи 1926 г. % грамотных в населении от 8 лет составляет 55,8%. Чтобы понять, насколько мы отстали в этом отношении от большинства стран, следует иметь в виду, что в капиталистических странах Западной Европы азбучная неграмотность ликвидирована почти на 100%... Главную массу неграмотных дает деревня, при чем, если рассматривать неграмотных по полу, особенно в деревне, где % грамотных (от 8 лет) мужчин — 68,3%, а женщин — 34,1, ровно вдвое меньше, то наибольшая часть их падает на женщин... Характерными являются показатели грамотности населения школьного возраста. Дети от 12 до 16 лет дают % грамотных в пределах от 62,8% до 64,5%. В то же время % грамотных детей в возрасте от 8 до 11 лет дает величину, значительно более низкую . Из 6.488.055 детей этого возраста (по РСФСР без автон. респ.) грамотных только 3.025.649 детей, т. е. 46,8%. Эта последняя цифра является особо угрожающей, так как сигнализирует, во-первых, то, что значительно снизился охват грамотностью детей, и, во-вторых, что движется широкая волна неграмотных. Особенно велика она для сельского населения, среди которого % неграмотных детей в возрасте от 8 до 11 лет достигает 59,2%... Необходимо отметить, что хотя абсолютное число учащихся начальных и повышенных школ из года в год растет (начиная с 1922—23 г.), тем не менее охват детей начальным образованием за последние три года снизился, так как рост населения обгоняет рост учащихся. В то же время рост числа учащихся обгоняет рост школ, и всё это вместе ставит перед республикой вопрос о надвигающемся остром кризисе школьных помещений. Вопрос стоит тем острее, что работа ликпунктов среди взрослого населения (от 16 до 34 лет) к настоящему времени дает более, чем скромные результаты. Так, из общего числа неграмотных этого возраста (8.494.893) было охвачено ликпунктами (на 1 декабря 1926 г.) всего лишь 7,8% (по РСФСР без автон. респ.). Если же взять число окончивших ликпункты в % к общему числу неграмотных, то получим совершенно незначительную величину, составляющую всего лишь 0,3%. Иначе говоря, из 1.000 неграмотных этого возраста окончило ликпункты только 3 человека. — Ассигнования на народное образование в РСФСР из года в год неуклонно растут, хотя доля этих ассигнований в общей сумме государственного и местного бюджета, в общем, начиная с 1923—24 г., постепенно снижается, что видно из след. таблицы:

Годы	Ассигнов. (в м. р.)	Уд. вес % в бюдж.	% роста
1924-25	252,6	31,6	—
1925-26	349,0	29,2	38
1926-27	444,4	27,2	27
1927-28	543.5	27,9	22

Средний расход по народному образованию на одного жителя в год растет (3 р. 55 к. в 1925—26 г,. 4 р. 41 к. в 1926—27 г., 5 р. 40 к. в 1927—28 г.)».

= *Допризывная военная подготовка.* Закон об обязательной военной службе, принятый ЦИК'ом и СНК'ом СССР 8 авг. 1928 г. в новой редакции, имеет особые главы о высшей допризывной подготовке и военно-производственной службе. Высшая допризывная подготовка установлена для «трудящихся», обучающихся в высших учебн. зав. и техникумах. Она состоит из теоретического курса и летней практики, проводимой в виде лагерного сбора. Лица, прошедшие высшую доприз. подготовку, для прохождения действит. военной службы назначаются в кадровый состав красной армии, при чем срок непрерывной службы сокращается им до 9-ти месяцев. Для окончивших спец. технические и сел.-хоз. уч. завед. впервые устанавливается особый вид военной службы — военно-производственная служба — при предприятиях, учреждениях и заведениях гражданского ведомства, сроком на два года. В кадрах красн. армии указанные лица службой не обязаны. После двухгодового срока проходящие военно-производ. службу подвергаются испытаниям на звание среднего начальствующего состава запаса красной армии.

= *Выборы нов. академиков.* Под председательством акад. Карпинского 12 янв. в Акад. Наук состоялось общее собрание академиков, на котором происходила окончательная баллотировка кандидатов в новые действит. члены Акад. Из числа 42 отобранных выборными комиссиями кандидатов (см. «Р. Шк.» кн. 29—30, стр. 827) три кандидата — Лукин (история), Деборин (философ. науки) и Фриче (языки и литература европ. народов) были забаллотированы. — В тот же день президиум Акад. в составе президента Карпинского и академиков Ольденбурга, Ферсмана, Иоффе, Крылова и Крачковского, постановил: «1) кандидатов в числе 39, получивших требуемые уставом две трети избират. голосов, зачислить в список действительных членов Акад. Наук с сего числа и 2) в отношении трех лиц, получивших абсолютное большинство, но не получивших требуемого уставом большинства в ⅔, в отделениях же избранных почти единогласно, не объявляя соответствующие кафедры вакантными, предложить их кандидатуры общему собранию в новом составе Акад., не повторяя всей процедуры выборов, о чем и войти с представлением через ближайшее общее собрание в совет нар. комиссаров СССР». Постановление это, опубликованное в № 12 (3548) «Изв.» подписано Карпинским, Ольденбургом, Ферсманом, Крыловым, Крачковским, Иоффе, Марром, Курнаковым, Платоновым, Комаровым и Тарле. 17 января состоялось экстраординарное общее собрание академиков в новом расширенном составе, в котором участвовало 41 ч. В этом собрании академик И. П. Павлов резко выступил против предложения президиума Академии, заявив, что выборы происходили на основании устава и формально правильно, хотя и в очень сложной обстановке по причине массовости кандидатур, краткости выборов и в виду привлечения к выборам внимания общественных организаций. По мнению акад. Павлова, несмотря на сложность этой обстановки, выборы прошли нормально, и факт забаллотирования трех кандидатур не представляет собою ничего исключительного или чрезвычайного. Акад. Платонов заявил, что, по его мнению, забаллотирование трех кандидатур, прошедших почти единогласно в выборных комиссиях и в закрытом голосовании отделения гуманитарных наук, является фактом необычайным. Возражая ак. Павлову, оратор отметил, что в связи с своей продолжительной болезнью акад. Павлов не мог присутствовать и лично участвовать во всей большой выборной работе... Поэтому акад. Павлов был принужден питаться слухами и разговорами, благодаря чему его выступление носило характер выступления постороннего человека. Акад. Бородин, Левинсон-Лессинг и Петрушевский предложили отклонить постановление президиума, т. к. оно противоречит уставу и не вызывается необходимостью. Акад. Архангельский предлагал поставить вопрос о пересмотре устава в целом. Акад. Успенский и Чичибабин подчеркнули желательность повторения баллотировки 3 кандидатур в отделении гуман. наук

для того, чтобы последнее еще раз выявило к ним свое отношение. По мнению акад. Ляпунова, отделение гуман. наук остается при своем первоначальн. мнении, но оно не может отвечать за результаты совместного голосования с отдел. физ.-мат. наук. Постановление президиума было поставлено на голосование, в результате которого оно было принято большинством 28 гол. против 9 (акад. Павлов, Левинсон-Лессинг, Карский, Бородин, Ляпунов, Лавров, Петрушевский, Владимирцев и Сакулин) при 4 воздержавшихся (в том числе акад. Лазарев и Виноградов). («Правда» 1929, № 4.154).

= *Открытие белорусской академии наук.* 1 янв. в Минске состоялось открытие белорусской академии наук. Академия ведет свое начало от терминологической комиссии, образованной при наркомпросе Б. в 1921 г. и преобразованной в 1924 г. в ин-т белорусской культуры. Действит. членами академии избран ряд ученых, представл. все национальности, населяющие Б. Избраны: проф. Игнатовский, проф. Матулайтис, Жилукович, Колас, Купала, Лесик, Некрашевич, Горецкий, Ластовский, Дурново, Пичетта, Афанасьев, Блиодуха, Ясинский, Заматин, Гредингер, Тарашкевич, Малюшицкий, Дубах, Вышелесский, Вольфсон, Петрович. В состав академии избраны действит. членами след. члены всесоюзной академии наук: Карпинский, Ольденбург, Марр, Покровский, Вильямс; члены украинской академии наук: Заболотный, Скрыпник и Яворский. Президиум утвержден в составе: президент академии Игнатовский; Белуга и Некрашевич — вице-президенты; Ластовский — непременный секретарь; Малюшицкий, Оршанский и Балицкий — члены президиума. («Правда» 1929, № 4.136).

= *Ин-т философии.* Проведено слияние ин-та научной филос. РАНИОН и философ. секции ком. академии в единый научно-исслед. ин-т философии ком. академии. Новый ин-т будет центром научно-исслед. работы в области философии, исторического материализма и диалектики естествознания, объединяя все основные научные марксистские силы СССР, работающие в этих областях. Образованы секции: диалектического материализма, истории философии, соврем. философии, историч. материализма и диалектики естествознания. Утверждено правление ин-та, руководящее работой, в которое вошли: В. В. Адоратский, А. М. Деборин, Б. М. Гессен, Н. А. Карев, С. С. Кривцов, И. К. Луппол, И. П. Подволоцкий, Я. Э. Стэн. Директором ин-та утвержден А. М. Деборин, ученым секретарем — И. П. Подволоцкий. — В качестве одной из своих основных работ ин-т наметил подготовление философской энциклопедии. Размер энциклопедии намечается в 7—8 томов, по 60—65 печ. листов каждый; издание расчитано на 4 года. («Правда» 1929, №№ 4.146, 4.152).

6° Обязательные экземпляры. Всем типографиям, типо-литографиям, стеклографиям и прочим полиграфическим предприятиям РСФСР, кому бы они ни принадлежали, вменено в обязанность до передачи издателю и выпуска в свет представлять безвозмездно непосредственно в государственную центр. книжную палату (Москва) обязательные экземпляры выпускаемых ими на всех языках произведений печати поименованных ниже категорий в след. количестве: 1) книги и журналы, а также географич. и топографич. карты — в 36 экз.; 2) газеты московские — в 23 экз.; 3) музык. ноты — в 24 экз.; 4) газеты провинц. и петерб. — в 9 экз.; 5) планы — в 23 экз.; 6) графика — в 6 экз.; 7) листы (афиши, объявления, воззвания) — в 6 экз. Книжная палата из доставляемых ей экземпляров произведений печати обязана снабжать государ. книгохранилища по списку, указанному в постановлении. («Изв.» 1928, № 228).

= *«Партийная литература».* «Правда» (1929, № 4.144) дает след. сведения об изданных в течение 1924—27 г. только одним Гизом партийных учебниках политрамоты и пособий к курсам по истории ВКП(б):

1. Основных парт. учебников и политрамот Гизом выпущено:

год	назв.	экз.
1924 г.	5	872.000
1925 г.	41	3.455.000
1926 г.	33	1.834.000
1927 г.	35	1.222.000
Итого . .	114	7.383.000

2. Пособий и курсов по истории ВКП(б):

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 31
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 119 - [128b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

год	назв.	экз.
1924 г.	1	425.000
1925 г.	2	375.000
1926 г.	5	190.000
1927 г.	3	269.000
Итого . .	11	1.259.000

Кроме того, за это время распространено три издания сочинений Ленина, — первое издание в 35 тыс. экз., второе — в 40 тыс. и третье — 110 тыс. Число экземпляров отдельных произведений Ленина, выпущенные массовыми брошюрками по 100 и 200 тыс., исчисляются миллионами.

8⁰ *Нар. образ. в национ. областях РСФСР.* Рост школ I ст. в автономных республиках и областях РСФСР в 1925—26 г. по отношению к 1924—25 г. выразился в размере 11,3%, а в 1926—27 г. по отношению к тому же году составил 20,2%. Соответственный рост учащихся выразился в 10,9% и 22%. В 1927—28 г. рост школ по одним автономным республикам по отношению к 1925—26 г. выразился в 17,2%, а число уч-ся — в 22,6%; по отдельным автон. республикам и областям наблюдаются значит. колебания в ту или иную сторону. — Охват детей шк. возраста в 1925—26 г. составлял по 14 автон. единицам 46,1%, а в 1926—27 г. — 51,2%, тогда как в среднем по РСФСР в 1925—26 г. — 57,6%, а в 1926—27 г. — 61,1%. В автономной области Коми охват детей шк. возраста составил в 1926—27 г. 94,3%, в крымской АССР — 85,7%, в казакской АССР — 36,4%, по Дагестану — 32,75%. — Ассигнования по госуд. бюджету на нар. образование по 11 автоном. республикам РСФСР составили в 1926—27 году 11.218.746 р., ассигнования эти лишь только по местному бюджету по 15 автономным республикам и областям в 1926—27 г. выразились в сумме 41.551.400 р. против 29.006.300 р. в 1925—26 г.; в 1927—28 г. по автономным республикам (без областей) ассигнования по госуд. и местн. бюджетам составляют 65.232.900 р. Расход на душу населения по местн. бюджету составлял в 1923—24 г. — 67 к., в 1924—25 г. — 1 р. 10 к., в 1925—26 г. — 1 р. 60 к. и в 1926—27 г. — 2 р. 25 к., а в 1927—28 г. вместе с госуд. бюджетом по автономным республикам составлял 3 р. 77 к. Обучение учащихся нац. меньшинств происходит, в главной массе, на родном языке. Так, из 1000 учащихся-татар на родном языке обучаются 931 чел., из 1000 уч-ся мордвин — 607 чел., из 1000 уч-ся чувашей — 933 чел. («Вл. Сов.» 1928, № 44—45).

= *Просвещение нац. меньшинств Сибири.* На 1 янв. 1928 г. население нац. меньшинств Сибирск. края достигало 1½ милл. чел. (18,6% сельск. и 15,3% городского). Из 44 национальностей национальную школу имеют лишь 21. Все остальные обслуживаются русской школой. Просвет. работа среди нац. меньшинств осложняется общей культурной отсталостью туземного населения и тем, что нет достаточного кадра нац. учителей и мало средств для широкого развертывания самой просвет. работы. Особенно осложняется работа среди бродячего населения сев. окраин и среди алтайского и киргизского кочевого населения. Чтобы наладить работу среди этих групп сибиряков, в последние два года организуется школа-интернат или школа с оборудованным общежитием для приезжих учеников. — Рост сети нац. школ I ст. таков: в 1925—26 г. было 578 школ, в 1926—27 — 826 и в 1927—28 г. предполагалось по плану всеобщего обучения расширить сеть школ на 340 комплектов. Рост учащихся таков: в 1925—26 г. обучалось 28.118 чел., в 1926—27 г. — 38.909. Школ повышенного типа было: 7-леток в 1925—26 г. — 8, а в 1926—27 г. — 11; школ 9-леток имеется 4, школ кр. молодежи — 7. Проф.-технич. школ нет, кроме одного тюрко-татарского пед. техникума в г. Томске. Намечаются к открытию в ближайшие годы: пед. техникумы в г. Улале и в Усть-Абаканске и пед. отделения: для украинцев — в Омске, для белоруссов — в Тюмени и для мордвы — в Барнауле. Эти меры настоятельно диктуются отсутствием нац. учителей. Квалификация имеющихся нац. учителей весьма пестрая. Большинство имеет недостаточную подготовку. Приходится устраивать педагогические курсы. Работники политпросвета в массе своей еще слабее работников соцвоса. Для получения высш. образования ежегодно командируются нацмены в ун-ты и др. школы. В 1927 г. по разверстке отправлено в техникумы — 20 чел., в рабфаки — 159, в вуз'ы — 13. В общем в 1926 г. училось 241 ч.,

в 1927 г. 260 чел., из них 5% восточников. — Снабжение школ учебниками, учебн. и канц. принадлежностями идет без значит. перебоев. В 1926—27 г. было разослано на места 124.496 экз. и школам севера — 454 экз. В тек. году школы получают причитающиеся им деньги и сами приобретают уч. пособия и т. д. — Внешкольная работа проводится не в достаточной степени, вследствие недостатка соответ. учреждений и нац. работников. Так, в 1926—27 г. было библиотек — 18, ликпунктов — 285, изб-читален — 96, красных уголков — 287 и клубов — 2. В тек. году имеется незначительный прирост. Издаются след. нац. газеты: хакасская, ойратская, немецкая, эстонская, латышская, латгальская, польская и татарская («Вл. Сов.» 1928, № 42).

9° Подготовка научной смены. В деле подготовки научных работников не все благополучно, заявляет «Правда» (1929, № 4.137). «Несмотря на почти шестилетнее существование научно-исслед. ин-тов и вообще аспирантов при кафедрах, никакой плановой подготовки научных работников не существует. Работа аспиранта ведется по «плану», находящемуся в голове того или иного работника. При кафедрах медицины аспиранты нагружены чисто технич. работой и превращены в бесплатный персонал по обслуживанию клиник. Не признаются права аспирантов. Аспирант не имеет права присутствовать на заседании совета ин-та. Дела, касающиеся аспирантов, решаются без их присутствия. Словом, полный хаос и отсутствие ясности в понимании задач, поставленных перед аспирантурой».

= *Льготы работникам просвещения.* Установлены след. льготы работникам просвещ., окончившим Вуз'ы и техникумы и направляемым на работу на периферию и в сел. местности: а) выплата суточных за время переезда и дополнительно за 6 дней из расчета 1/30 мес. зар. платы; б) возмещение расходов по переезду самого работника и находящихся на его иждивении членов его семьи, а также стоимость провоза дом. имущества, необходимого для устройства на новом месте, в количестве не свыше 240 кг. на самого работника и 80 кг. на каждого из переезжающих членов семьи, а также единовременного пособия в размере мес. зар. платы по месту новой работы, а в случае переезда членов семьи — дополн. единоврем. пособие на кажд. члена семьи в размере ¼ пособия самого перемещаемого; в) сохраняется право на жил. площадь в месте их прежнего жительства в течение 6 мес. со дня отъезда; г) допускается заключение труд. договоров на сроки до 3 лет с гарантией уплаты им соответств. учреждением, предприятием или организацией, в случае увольнения работника не по его вине, выходного пособия в размере не выше 3-х мес. зар. платы; д) предоставление ежегодного очередного отпуска с правом, по желанию нанявшегося, суммировать отпуска за время до 3-х лет. («Собр. Узак.» 1928, № 89).

ИНОСТРАННАЯ ШКОЛА

Америка.

= *Меньшинственная школа.* В С.-А. С. Ш. насчитывается 3.760.000 негритянских детей шк. возраста; из них посещает школу 2.630.000, т. е. 53,5%. В 1920 г. соединенная республика имела около 5.000.000 неграмотных, из этого числа 37,3% приходится на негров. Продолжительность учебного года в школах для негров значительно отстает от школы белых: на Флориде белые дети занимаются 147 дней в году, негры — 106; в штате Виргинии белые 166, черные — 143. Бюджет школ также различен: Флорида расходует на школы белых 16 милл. долл., Южн. Каролина — 18 милл., Сев. Каролина 31 милл.; на школы для негров расходуют: Флорида — 1,3 милл. долл., Ю. Каролина — 2,1 милл., Сев. Каролина — 3,6 милл. Белый ученик стоит: в Техасе 79,8 долл., во Флориде — 78,2, Лоизиане — 74, Юж. Каролине — 60; на одного учащегося негра расходуется: в Техасе — 23,2 долл., во Флориде — 12,2, Лоизиане — 8,2, в Юж. Каролине — 5,9 долл.

Англия.

= *К школьной статистике.* От 1900 до 1927 г. число дипломированных учителей нар. школ возросло с 38.107 до 91.664. С 1924 по 1926 г. число классов с 50 учащимися падает с 24.478 на 19.740. С 1921 по 1926 г. число рабочих, предоставляющих своим детям среднее образование, увеличилось — для мальчиков с — 2,8% на

4%, для девочек — с 3,2% на 4,1%. От 1914 г. по 1926 г. численный состав технических школ увеличился — в отношении мужчин с 2.056 ч. на 10.785 ч., в отношении женщин — с 840 ч. на 1.919 ч. (п)

Бессарабия.

= *К положению учащих-бессарабцев.* Инспекция нар. образ. обратилась в министерство с ходатайством об утверждении преподавателей-бессарабцев в их правах путем королевского декрета. Ходатайство основано на цирк. мин. нар. образ., изданном еще в дек. 1927 г. — 30 янв. т. г. делегация учителей-бессарабцев вручила министру нар. образ. Костакеску меморандум с жалобой на неправильности при назначениях и переводах учителей и обратила внимание министра на те ненормальные условия, в которых им приходится работать. — Кишиневские и уездные нар. учителя, вышедшие на пенсию, своевременно подали в комиссию пенсий при кишиневской администрации финансов необходимые документы и внесли требуемые пошлины, но комиссия до сих пор никакого движения делу не дала и документы в министерство не направила.

Болгария.

= *Иностранная школа.* В последнее время все бóльшее и бóльшее внимание и правительства и педаг. кругов привлекает к себе «иностранная школа» в Б., т. е. школа, преподавание в которой ведется не на болгарском яз. и не на языке признанных в стране меньшинств, и организация которой идет извне. Сюда относятся, гл. образом, французские и американские колледжи, немецкое и итальянское училища. То обстоятельство, что одна часть этих училищ субсидируется неправославными конфессиональными организациями, а другая соответствующими правительствами, заставляет болгарские круги с известной настороженностью относиться к их деятельности, тем более, что было уже не мало случаев отпадения от православия учащихся, окончивших курс в иностранных школах. Кроме того, мин. нар. просв. не может мириться с слабой постановкой в некоторых иностранных школах преподавания болгарского языка и болгарской истории, вследствие чего болгары, окончившие иностранные школы, плохо знают свою родную историю и литературу. Между тем наплыв болгар во французскую, американскую, немецкую и итальянскую школы увеличивается из года в год, главным образом, потому, что родители желают дать своим детям возможность основательно изучить хотя бы один из иностранных языков, столь необходимых в наше время. Попытка софийского «Училищного настоятельства», ведающего основными училищами и прогимназиями, бороться с иностранной школой путем организации при прогимназиях курсов по иностранным языкам, не достигла цели. В настоящее время мин. нар. пр. намерено провести меру, согласно которой болгарские дети должны свое первоначальное образование (основное и прогимназиальное) получать в болгарской школе. Если подобное мероприятие будет проведено, иностранной школе придется сферу своей деятельности ограничить лишь областью среднего образования.

= *Кинематограф и школа.* В виду большого увеличения числа кинематографов, демонстрирующих зачастую весьма неподходящие для учащейся молодёжи картины, мин. нар. просв. подготовляет законопроект, касающийся цензуры фильм и условий посещения кинематографов учащимися.

= *Назначение В. Юрданова.* Редактор журн. мин. нар. пр. «Училищенъ Прегледъ» В. Юрданов назначен директором народной библиотеки в Софии. Редактирование «Учил. Прег.» возложено на члена учебного комитета при мин. нар. пр. г. Минева.

Бразилия.

= «*Детский Департамент*» осуществляет след. задачи: 1) разрабатывает историю помощи детям и определяет настоящее её положение; 2) составляет подробные списки всех правит. и частных учреждений помощи детям, с историч. и статистич. свед. о них; 3) собирает все законодат. акты, касающиеся детства; 4) организует общественную библиотеку из сочинений по охране детства и документов по всем вопросам, связанным с помощью детям, уходу за ними, детской гигиене и т. п.; 5) ведет социальное и статист. изучение браков, рождаемости, детской смертности и причин её; 6) распространяет гигиенич. свед. о правильном уходе за детьми и их вос-

питании, в широком смысле этого слова (проведение кампаний против неграмотности, алкоголизма, туберкулеза и различных предрассудков, препятствующих разумному уходу за детьми); 7) осуществляет охрану женщин и детей; 8) изучает вопрос о многочленных семьях; 9) пробуждает и помогает всяким начинаниям, которые, прямо или косвенно, направлены к охране детей; 10) организовывает музеи детства. (п)

Венгрия.

= *К школьной реформе.* Финансовые затруднения государства заставили мин. нар. просв. отложить проведение уже подготовленной реформы нач. школы, с восьмилетним обучением, на пять лет для столицы и на десять лет для остальной страны. Этот долгий срок, особенно тяжелый для венгерской деревни, объясняется специальными условиями страны: разбросанностью ферм, огромными расстояниями между ними, трудностью или невозможностью зимних сообщений, затруднениями по распределению уч-ся по классам и т. д. Но система трудовых школ, уже имеющихся в стране, принята во внимание при составлении плана восьмилетней нар. школы. (п)

Индия.

= *К состоянию нар. образования.* На 300 милл. свыше жителей в И. только 7,2% мужчин и 1,8% женщин умеют читать и писать. Число учащихся в 1924—25 г. — 8.220.000 мал., 1.577.000 дев. Нач. школу посещает только 76% детей, но 50% детей покидает школу, даже не научившись писать и читать. Только в восьми провинциях посещение школы обязательно для детей в возрасте от 6 до 10 лет; к сожалению, обязательное обучение, за исключением Пенджаба, установлено только для городских поселений. Рост школ не отвечает приросту населения. В школах II ст. обучение ведется на английском языке. Университетов 16; калькутский ун-т имеет свыше 28.000 студентов.

Италия.

= *Охрана детства и материнства.* Работой по охране детства и материнства ведает центр. к-т в Риме, состоящий при мин. вн. дел, в состав которого входит 27 членов (из них 3 жен.). К-т имеет административное и исполнительное отделения. Его задача — наблюдать за деятельностью городских и сельских коммунальных организаций, ведающих охраной беременных женщин, нуждающихся или брошенных матерей, грудных младенцев и детей до 5 лет, принадлежащих к бедным семьям, детей физически и умственно ненормальных, безпризорных, испорченных или покинутых детей до 10 лет. К-т руководит гигиенической пропагандой, предродовой и детской, контролирует деятельность учреждений, непосредственно ведущих это дело. К-т может открывать новые учреждения, финансировать и согласовать деятельность уже существующих. В каждой общине назначаемые им «патроны» (попечители) следят за правильным применением установленных правил и постановлений; попечителями м. б. и лица женского пола. (п)

Польша.

= *К положению студенчества.* В высших уч. зав. П. в 1927—28 уч. г. состояло 41.440 студентов. На философских факультетах обучалось 13.856, на юридических — 10.199, на медицинских — 3.867; торговое дело изучало 2.407, земледелие — 1.866, механику и электротехнику — 1.793, теологию — 934 чел. По полу студенты делились так: мужчин — 30.175, женщин — 10.675; на философских факультетах преобладали женщины, где их записано было 7.118. Евреи, в среднем, составляют 20% всех слушателей; в львовском ун-те они составляли 34,2%. Из ун-тов наибольшее число слушателей имел варшавский (9.047), затем краковский (6.492), львовский (6.483); за ун-тами следуют политехникумы. Школа политических наук в Варшаве имела 620 слушателей. О социальном составе и условиях жизни польского студенчества в печати опубликованы след. данные. Из общей массы студенчества в студенческих домах (общежитиях) проживало около 10% (немногим более 4.000 ч.). Стоимость студенческих домов превышает 12 милл. злот. Свыше 1.000 студентов пользуются стипендиями; эти стипендии они по окончании образования обязаны выплатить; количество стипендий ежегодно увеличивается на 50. Около 7.000 студентов регулярно питается в студен-

ческих столовых; около 8.000 их пользуется долгосрочным кредитом; не свыше 500 студентов могут проводить летние каникулы в студенческих здравницах на берегу моря, в деревенских лесах и в горах. Студенческие больничные кассы, санатории для туберкулёзных (в Закопане и Микуличине) пекутся о здоровье своих членов. Студенческие денежные фонды довольно значительны и получают весьма хорошую прибыль от собственных предприятий (типографии, торговые заведения, мастерские). «Академический спортивный союз» недавно выстроил, с затратой 300.000 злот., собственный стадион. При посредстве студенческих бюро труда ежегодно около 6.000 студентов ищет для себя занятий; из них около 60% работу действительно получает (главным образом — репетиторство). Государство отпускает на высшую школу ежегодно свыше 30 милл. злот.; из этой суммы около одного милл. идет на стипендии и пособия, полмилл. на строительные нужды, 21 милл. на содержание профессоров, остаток на издания научных трудов.

= *«Сиротские гнёзда».* Это маленькие семейные группы, находящиеся под управлением воспитателя-фермера. Посещая школу, эти сироты от 4 до 16 лет живут в семейной обстановке и учатся с.-хоз. работам — до того времени, когда их наклонности определятся и они получат возможность посещать какую-либо проф. школу. Деревня, состоящая из 20-ти ферм, получает обычно 10-ть детей. Работой на ферме дети частично покрывают издержки по их содержанию; часть заработка детей идет в сберегательную кассу, откуда дети могут брать весьма долгосрочные ссуды на продолжение своего образования. Эти сиротские гнёзда» основаны «Обществом имени Костюшко». (п)

Турция.

= *Охрана детства.* Большую работу по охране детства ведет «Общество защиты детей» (Антора). Общество имеет свыше 300 подотделов, содержимых городами и областными самоуправлениями. Обществом ежегодно устраивается «детский день». На его средства содержатся очаги для детей, поликлиника, бани, диспансьер и т. п. (п).

Урагвай.

= *Закрытие иезуитских школ.* Правительство республики декретом от 25 дек. закрыло все школы, приюты и др. учреждения, содержащиеся на средства ордена иезуитов, и потребовало, чтобы все лица, записанные в орден, покинули страну. В случае отказа добровольно подчиниться декрету, иезуиты будут высланы мерами правительства.

Чехословакия.

= *К статистике студенчества.* Газеты сообщают, что число студентов высших уч. зав. Ч. почти одинаково с числом слушателей французских высших школ; население Франции почти в три раза превышает население Ч. (Франция метрополия насчитывает 41 милл. жителей, с колониями — около 100 милл.). В пражском ун-те Карла IV в летнем семестре т. г. состоит 10.119 слушателей (муж. 8.387, жен. — 1.732). Из них 49 богословов (все муж.), 3.689 юристов (жен. — 129, муж. — 3.560), медиков — 2.322 (жен. — 436, муж. — 1.886), «философов» — 2.209 (жен. — 784, муж. — 1.425), естественников — 1.747 (жен. — 280, муж. — 1.467).

= *Перемены в мин. школ и нар. просв.* Вследствие тяжелой и затяжной болезни д-р Милан Годжа оставил пост министра школ и нар. просв. Декретом президента республики министром школ и нар. просв. назначен член республиканск. аграрной партии д-р Ант. Штефанек.

Югославия.

= *К школьной реформе.* В ноябре месяце истекшего года министр нар. просв. Милан Гроль внес в продолжение многих годов вырабатывавшийся и постоянно менявшийся под воздействием учительства проект закона о народных школах. Принятие этого закона должно было произвести в организации народной школы Ю. целый ряд давно ожидаемых реформ. Перемена политического режима, повидимому, только отсрочила, но не сняла с очереди этот законопроект и поэтому с его основами интересно ознакомиться. — Одною из важнейших задач проект считает установление единого для всего королевства срока нач. обучения. Сейчас продолжительность курса нач. школы чрезвычайно

колеблется: в прежней Штирии школа 8-летняя, в Кроации и Далмации — 6-тилетняя, в Хорватии, Славонии, Среме и Межиморе — 5-летняя, в Боснии, Герцеговине, Черногории, Воеводине и в Старой Сербии — 4-хлетняя. Проект высказывается за установление в нач. школе 8-милетн. курса на всем пространстве Ю.; объяснит. записка к проекту справедливо доказывает невозможность оставления на будущее время порядка, при котором огромное большинство граждан получает школьное воспитание в возрасте 7—11 лет, а потом, в самую критическую пору жизни, от 12 лет до достижения «рабочего» возраста, предоставляется собственным силам. В виду того, что хозяйственные и социальные условия не дают возможности сразу перейти к 8-летн. школе, проект на первых порах ограничивает продолжительность нач. обучения 6-ью годами. Учебный год по проекту равен 10-ти месяцам, но он разрешает, опять таки во внимание к указанным условиям, во вновь открываемых классах сокращать этот срок, требуя, чтобы основы школы отвечали характеру края, в котором она основывается. Т. о. в переходные годы, несмотря на провозглашенную проектом унификацию школы, господствовала-бы сложившаяся в стране дифференциация не только в отношении продолжительности учебного курса школы, но и в содержании её учебного плана, в продолжительности шк. года. — Другая реформа, вводимая проектом, касается передачи преподавания Зак. Божия в школах, расположенных в местностях с православным населением, православным священникам, которых проект вводит т. о. в состав преподавательского персонала нач. школы. Это в «Старой Сербии», где издавна и без каких бы то ни было препятствий, Зак. Божию обучал учитель, явилось полным новшеством. Проект, повидимому, удовлетворяет давние домогательства синода правосл. церкви, который имеет основания требовать введения и в школы Ст. Сербии той практики, которая господствует в деле преподавания Зак. Божия в присоединенных к Сербии после великой войны краях с иноверческим населением. В предложении проекта было усмотрено нападение на светский характер школы, и поэтому неудивительно, что против него выступило большинство православного учительства и значительная часть православной общественности. Возник бой, который получил отражение и на столбцах печати. Защитники светского направления начальной школы не сумели как следует защитить своих позиций, что в отмеченной объяснит. записке констатировал и сам министр Гроль, один из сильнейших защитников светской школы, который прямо заявил, что делу «больше всего повредили те, кто черезчур воинственно восставали против церкви, поносили её и демонстративно признавали идеи её враждебными». Тем самым, заявил министр, защитники светской школы «подорвали свой моральный авторитет, показав, что действительно многие учителя не могут преподавать Зак. Божий, который в основе является дисциплиной моральной, а не научной, так как сами в этот нравственный закон жизни не верят. Эти доводы, а также и то обстоятельство, что современная нач. школа в Ю. не знает стоящего вне церкви ученика, что в стране имеется громадный % иноверцев, у которых практикуется другой способ изучения Зак. Божия, вынудили правительство к принятию решения, отличного от существовавшей традиции, и ввести в школу священника.

Проект вносит значительные улучшения и в область правового положения учительства. Прежде всего он решительно становится на защиту учителя от произвольных переводов и обеспечивает ему постоянство места. — столь необходимое условие для правильной школьной работы в окружающей среде и согласованной деятельности учителя с родителями учащихся. Проект стремится обеспечить служебные права только что вышедших из учебн. зав. учителей. Они должны, по проекту, начинать свою служебную дорогу обязательно в четырехклассной школе, чтобы иметь возможность под руководством старших товарищей знакомиться с условиями школьной работы; молодые учителя в такой школе должны пробыть год, учительницы — два года. По окончании установленного стажа, молодым учащим проект обеспечивает на предоставленных им местах спокойную работу хотя бы в течение

года, требуя, чтобы переводы производились только на каникулах; в учебное время переводы допускаются в виде наказания или в тех случаях, когда перевод обусловливается чрезвычайными причинами. Самым решительным поворотом к лучшему является введение принципа полной несменяемости учителя. Дорога к этому бесспорному благу по проекту направляется через «конкурсы», которые должны объявлять и проводить так наз. областные комиссии; такие комиссии должны быть учреждены в 7 или 10 пунктах страны, с таким рассчетом, чтобы в округе каждой комиссии было, примерно, около 2.000 учащих. Во главе такой комиссии должен стоять инспектор, назначаемый из профессоров ун-та; эта комиссия каждый раз из имеющихся кандидатов выбирает и предлагает земской комиссии при министерстве просвещения наиболее желательного кандидата; земская комиссия производит выборы, министерство их утверждает. При выборе кандидатов областная комиссия должна прежде всего обращать внимание на успешность работы кандидата — школьной и внешкольной — (борьба с алкоголизмом, библиотечная работа, работа по борьбе с неграмотностью и т. д.), их семейное положение и наконец, служебный стаж. — Совсем новым является проводимое проектом правило, чтобы заведующие и инспектора нар. школ стояли вне борьбы политических партий. Число инспекторов увеличивается, а кроме того, они освобождаются от административной работы и становятся руководителями и вождями подведомственного им учительства. Чтобы избежать втягивания школы в борьбу партий, заведующие школами и инспектора не должны принимать участия в активной политике и в какой бы то ни было политической работе. В силу этого, ни заведующий, ни школьный инспектор не могут и не смеют быть членами президиумов политических партий, им запрещено выступать в качестве организаторов и ораторов на партийных собраниях, а тем менее выставлять свои кандидатуры на выборах. — Чтобы обеспечить школам в глухих малокультурных местах страны надлежаще подготовленный учительский персонал, проект требовал, чтобы все общины имели специальные квартиры для учащих. Это требование встретило очень сильный отпор; многие возражали, что бедные общины не будут в состоянии его выполнить. В силу этого, в окончательном проекте появилось компромиссное решение вопроса: спец. дома для учащих строят те общины, в которых нельзя предоставить учителям подходящих наёмных квартир.

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА.

Болгария.

= *Русский педагогич. съезд.* Общество русских педагогов в Б. на пасхальных каникулах т. г. (8—10 мая) устраивает в Софии педагогический съезд. В состав Организационного бюро входят: председатель — А. В. Арцишевский, секретарь — Л. А. Оленин, члены: Н. А. Рауш фон Траубенберг, К. П. Стефанов, протопресвитер Г. Шавельский. Программа съезда главное внимание отводит вопросам воспитания — школьного и внешкольного (в основном программа совпадает с программой съезда по воспитанию, организуемого Педагогич. Бюро в Праге); по вопросам образования ставятся темы: 1) наш учебный план и деление школы на ступени; 2) орфография; 3) учебный план подготовительной школы. Состоявшиеся ранее в Софии же педагогическое совещание (1924) и педагогический съезд (1926) преимущественно занимались рассмотрением школьных программ. Многим представляется, что уклад русской школьной жизни в Б., как, впрочем, едва-ли и не во всех странах русского рассеяния, не таков, чтобы его можно было назвать вполне нормальным, пока не будут разрешены основные организационные вопросы. Эти вопросы касаются прежде всего управления русскими школами, назначения и увольнения преподавательского и воспитательского персонала, расходования отпускаемых на содержание школ общественных средств, общей организации педагогического дела, руководства им, надлежащего контроля, объединения методов преподавания, освежения общих и специальных знаний педагогов, правильного снабжения школ учебниками и пособиями

и т. д. Год тому назад все эти вопросы и поднимались рядом русских педагогов, когда возникла мысль о созыве педагогического съезда. Повидимому, опубликованная программа предстоящего съезда, обходящая все организационные вопросы, может вызвать некоторое разочарование в тех кругах, которые этим вопросам привыкли уделять большое внимание, совершенно справедливо учитывая то обстоятельство, что от правильного разрешения их в очень значительной мере зависит нормальное течение школьной жизни. Местным педагогическим съездам эти вопросы никогда нельзя обходить.

= *Учебный комитет.* Из состава учебного к-та при уполномоченном всероссийского союза городов вышел проф. К. И. Иванов. В заявлении своем о мотивах выхода проф. И. пишет, что «пришел к убеждению, что едва-ли можно ожидать, чтобы деятельность учебного к-та была в будущем построена на основаниях, которые бы оправдывали ту моральную ответственность за ход русского учебного дела в Б., которая, по его мнению, лежит на учебном к-те».

= *Руководство дет. садами.* Для объединения и направления деятельности русских детских садов в Б. всероссийским союзом городов приглашена бар. Н. А. Рауш фон-Траубенберг, в свое время окончившая курс в русск. пед. ин-те им. Я. А. Коменского в Праге.

= *Шуменская гимназия.* Приготов. класс гимназии с 21 дек. ист. г. преобразован в подготовит. школу с тремя отделениями. Помимо Зак. Божия, русского и французского яз. и арифметики, введены: родиноведение, природоведение, ручной труд, ритмическая гимнастика и пение.

= *Скорбные строки.* 1 февр. т. г. в Софии после краткой болезни скончался б. профессор киевского ун-та по кафедре междунар. права и директор киевского ближневосточного ин-та П. М. Богаевский. С 1920 г. покойный занимал в софийском державном ун-те кафедру междун. права; он же был одним из основателей и главнейшим деятелем софийского свободного ун-та, в котором со дня основания и вплоть до смерти состоял вице-директором. Видный и неутомимый научный работник, человек высоких моральных качеств, чутко отзывавшийся на чужое страдание, щедрый благотворитель, горячий патриот и блестящий оратор, П. М. пользовался всеобщим уважением, и его неожиданная и преждевременная смерть вызвала глубочайшее сожаление и в русских и в болгарских научных и общественных кругах.

Литва.

= *Русская гимназия в Ковне.* В 1928—29 уч. году гимназия вступила в 9-й год существования. До настоящего времени окончило гимназию или выдержало испытания на аттестат зрелости 400 чел. Вследствие тяжелого материального положения русского населения в Л., число учащихся в гимназии уменьшается (в тек. уч. г. обучается всего 251 ч.). При гимназии состоят вечерние курсы для взрослых (старшие классы) с программой реальных гимназий; на курсах 50 чел. Курсы бухгалтерии и кооперации, также состоявшие при гимназии, закрылись из-за недостатка средств. Достройка здания гимназии идет медленно по той же причине. Ближайшей задачей о-ва преподавателей русской школы является открытие русского детского сада. (т).

= *Положение нач. образования.* Провозглашенный к 10-летию страны лозунг введения всеобщего обязат. обучения для русской нач. школы дал весьма неожиданные результаты. Многие русские школы не вошли в проектированную сеть и были переведены в разряд частных школ, содержимых на средства самих сельских о-в, что равносильно их закрытию. Некоторая часть русских школ подчинены литовским и являются вторыми комплектами их; в одних из таких школ-комплектов обучение пока ведется на русском яз., в других — на литовском, с преподаванием русского яз. в виде отдельного предмета в 3-х и 4-х отделениях (в некоторых школах русский яз. вовсе не преподается). И раньше, в 1920-24 гг., из общего числа обучающихся в нач. школах Л. русских детей лишь половина обучалась на родном языке; теперь же, в связи с введением всеобщего обязат. обучения, вероятно, только одна треть русских детей, а, м. б., и менее того, будет обучаться в русской школе. Неблагоприятный оборот реформы нач. обучения для рус-

ского населения надо объяснять не столько наличием националистических течений в литовской деревне и косностью нашего русского населения, не умеющего отстаивать свои интересы, сколько бедностью литовской деревни: крестьяне-литовцы невольно оттесняют инородческие школы, видя, что им и с собственными школами весьма и весьма трудно справляться. Переход на частное строительство для русских начальных школ является мало вероятным, почему Педагогическое Бюро, объединяющее русские просвет. организации Л., намерено возбудить ходатайство об учреждении при министерстве просвещения русского школьного отдела, в виде ли референтуры, или секции, по примеру Латвии и Эстонии, для защиты интересов и прав школ русского меньшинства. Педагогическое Бюро, не являясь юридическим лицом, совсем недавно обратилось к епархиальному собранию православной церкви в Л., обладающему всеми правами юридического лица, с просьбой поддержать его начинание. Епархиальное собрание, судя по сообщению газ. «Эхо» (16 марта т. г., № 62), удовлетворило просьбу Пед. Бюро и поручило епарх. совету поддержать его ходатайство.

Финляндия.

= *Закрытие русской гимназии.* В Гельсингфорсе весною тек. года закрывается единственная в столице Ф. русская Александровская гимназия, существовавшая свыше 50-ти лет и когда-то считавшаяся образцовой. Закрывается она по воле гимназической учительской коллегии, совершенно не считающейся с мнением русских общественных кругов. Свое анти-русское, анти-общественное дело учительская коллегия начала уже давно, и в свое время местная русская печать уделяла много внимания ловким мундирным господам (все учителя гимназии — «кадровые» педагоги), сумевшим присвоить себе общерусское достояние и распоряжаться им в своих личных интересах. Все усилия отстоять гимназию оказались тщетными: поддержанные финл. правительством, «человеки в футлярах» победили. Гимназию было решено закрыть, несмотря на то, что, помимо дорого стоющего инвентаря, она имела и денежную наличность в размере свыше 2.000.000 финл. марок. Инициаторами этого «дела» — бывшим директором нар. училищ «вел. княжества финляндского» В. В. Белевичем и бывшим военным прокурором Р. Р. фон-Раупахом — в ликвидационный план были внесены пункты о выдаче всем педагогам «заштатного» пособия в размере годового оклада содержания, что на 13-ть наличных преподавателей составило сумму свыше 530.000 ф. марок. Деньги эти были немедленно выданы в виде беспроцентной ссуды.

После закрытия гимназии в Г. останется только одна приходская приготовительная шестиклассная школа им. Табунова, заведующим которой состоит А. И. Вознесенский. При школе открыты дополнительные классы; пока их два, в будущем году предполагается открытие третьего. Эта школа с будущего года может давать образование, равное 5-ти классам местных средних финских школ, считающееся здесь достаточным для лиц, не поступающих в высшее учеб. завед. — При местной православной общине, выделившейся из финл. правосл. церкви и находящейся в юрисдикции митр. Евлогия, с осени тек. года настоятелем общины свящ. Н. С. Щукиным (кронштадтец; прибыл в Ф. в 1921 г., после подавления кронштадск. восстания) открыты бесплатные курсы для детей по Зак. Божию и русскому яз.

Франция.

= *Русское пед. общество.* 1 янв. т. г. в Париже было основано русское педагогическое общество на собрании, созванном от имени Педагогического Бюро по делам средней и низшей школы за рубежом в Праге. Избрано временное бюро о-ва; председатель — Д. М. Одинец, тов. председателя — проф. В. В. Зеньковский, секретарь — К. И. Солнцев. Общество наметило след. задачи своей деятельности: 1) объединение всех педагогов, писателей, обществ. деятелей и родителей, интересующихся вопросами воспитания и образования русских детей в эмиграции; 2) широкая пропаганда по вовлечению детей в русские образовательно-воспитательн. учреждения и организации; 3) установление постоянной связи с русскими просвет. организациями во французской провинции и с Пед. Бюро в Пра-

ге, а также подготовка к весне тек. года съезда русских организаций, ведущих просвет. работу во Ф.; 4) обсуждение текущих вопросов пед. характера и устройство с этой целью собраний, докладов, собирание информационного материала и т. д.; 5) организация справок о спросе на пед. труд и рекомендация опытных преподавателей; 6) учреждение кассы взаимопомощи для членов о-ва. Заявления о желании вступить в члены о-ва нужно адресовать: Временное Бюро русского пед. о-ва во Франции, Париж. 163. рю де Севр. русск. народн. ун-т; или: 10, бульвар Монпарнасс. Повидимому, новое о-во будет стремиться стать центром, объединяющим русские культурно-просвет. начинания во Франции.

Чехословакия.

= *Съезд по вопросам воспитания.* Педагогическое Бюро, выполняя постановление пленарного собрания Бюро, созывает в Праге, в первых числах июля т. г., съезд по вопросам воспитания русской зарубежной молодежи по след. программе: а) воспитание в школе: 1) воспитатель и его подготовка; 2) пансионы, общежития; 3) положение детей в беженской семье; 4) взаимодействие семьи и школы; 5) спорт в школе; 6) школьн. развлечения; 7) школьн. библиотеки; 8) внутришкольн. объединение детей; 9) «трудные» дети; 10) дефективные дети; 11) вопросы морального и религиозного воспитания; 12) вопросы совместного воспитания; 13) проблемы дисциплины; б) воспитание вне школы: 1) духовный облик современной молодежи; 2) современная молодежь в России; 3) что читает русская молодежь; 4) интересы детей; 5) влияние кинематографа; 6) спорт и спортивные организации; 7) клубы для молодежи; 8) дома для молодежи; 9) объединение детей. — Лица, желающие принять участие в съезде, должны посылать заявление в Пед. Бюро (Praha I., ul. Karoliny Světlé, č. 21.). В Пед. Бюро надлежит направлять как тезисы, так и тексты докладов, предназначаемых для оглашения на съезде.

= *Скорбные строки.* В Праге 20 дек. истекшего года скончался известный общественный деятель проф. Ефим Лукьянович Зубашев, высланный советской властью заграницу в 1921 г. Трудами покойного организован технологический ин-т в Томске, первым директором которого он был. В Праге Е. Л. деятельно работал в русских культурно-просвет. организациях, состоя членом правления русского академич. союза, товарищем председателя учебной коллегии при комитете обеспечения образования русским студентам, членом куратория русского нар. ун-та, членом сибирского О-ва и т. д.

Banka československých legií
v Praze II., Na Poříčí.

4 místní expositury. 17 filiálek, 5 sezonních směnáren.

Telegramy: LEGIOBANKA, PRAHA. Telefon serie: 265-5-1, 301-4-1.

Všestranná bankovní služba.

Сдано в печать 15 апр. 1929 г. — Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии — Печатается в типографии «Легиография» в Праге. Vršovice, Sámova, 665.

ANGLO ČESKOSLOVENSKÁ BANKA

Akciový kapitál Kč 120,000.000

Reservy . . . Kč 88,000.000

CENTRÁLA V PRAZE.

Filiálka v Londýně: 118, Old Broad Street E. C. 2.

Filiálky v Československé republice:

Aš	Kadaň	Plzeň
Brno	Karlovy Vary	Prostějov
Česká Lípa	Klatovy	Podmokly
Děčín	Litoměřice	Schönbach (okres Cheb)
Falknov	Lovosice	Teplice
Františkovy Lázně	Mar. Lázně	Trutnov
Hradec Králové	Mor. Ostrava	Ústí n. L.
Chomutov	Most	Ouštěk
Cheb	Olomouc	Vejprty
Chabařovice	Pardubice	Znojmo
Jablonec n. N.		Žatec

Expositury:

Praha, Pařížská č. 9. — Karlín, Královská č. 71. — Vinohrady, Fochova č. 62.

Skladiště:

Děčín n. L., Ústí n. L.—Krásné Březno, Praha (Denisovo nádraží). (Transitní skladiště).

Cukerní oddělení.

Bezpečnostní schránky (safes) v pancéřovém sklepení.

Открыта подписка на 1929 год

(6-ой год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

проф. С. И. ГЕССЕНА, проф. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, Ю. Д. НОВОСЕЛОВА, В. В. РУДНЕВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА

Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 30-ти книгах журнала, образующих пять томов, от 700 до 850 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

Русские: Айтис, проф. Е. В. Аничков, С. Безобразов, А. Л. Бем, проф. П. М. Бицилли, П. Г. Богатырев, В. А. Булавский, проф. Е. А. Буницкий, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, М. В. Вишняк, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, М. Л. Гофман, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Н. Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. П. Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, А. К. Елачич, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. С. В. Завадский, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, В. Соболь, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, Н. Траубенберг, проф. Г. Я. Трошин, А. Тыминский, В. С. Утехин, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, проф. Д. И. Чижевский, В. Шапиловский, Е. Шрейдер и др. *Иностранные:* Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Киль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner (Прага), B. Kožíšková (Прага), Ida Koritchoner (Лондон), prof. G. L. Radice (Италия) Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Phillip (Прага), Ст. Сіпополко (Прага), д-р K. Šulc (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения Болгарии циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938. Журнал рекомендован для библиотек основных училищ и средних учебн. завед. (гимназий, реальных и спец. школ) Югославии цирк. Мин. Нар. Просв., от 30 ноября 1927 г., за № 38273.

Журнал в 1929 г. выпустит 5 книг, по 8 печ. листов, и 1 сборник «Школа в славянских и прибалтийских странах», в 10 печ. листов.

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 kč.	45 kč.	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
„ Австр.	18 шл.	10 шил.	„ Дании	10 кр.	6 кр.	„ Сербии	150 дин.	80 дин.
„ Амер.	2,5 дол.	1,5 дол.	„ Италии	50 лир	30 лир	„ Финл.	90 мар.	50 мар.
„ Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	„ Латв.	12,5 лат	7 лат	„ Франц.	60 фр.	35 фр.
„ Бельгии	90 фр.	50 фр.	„ Литве	25 лит	14 лит	„ Швейц.	15 фр.	8 фр.
„ Болг.	330 лев.	175 лев.	„ Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	„ Эстон.	800 мар.	450 мар.
„ Герман.	10 мар.	6 мар.	„ Норв.	10 кр.	6 кр.	„ Японии	5 йен	3 йены

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских, сборника — 25 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию).

Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925, 1926 и 1927-28 гг. по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2—6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Адрес редакции и конторы журнала:

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Rumunská ul., č. 1.

Novinová sazba povolena řed. p. a t. č. 224390-VII-1927.

Tiskem »LEGIOGRAFIE«, Praha-Vršovice, Sámova 665

22 IV 1929